



“BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA UNIVERSITARIA:
PROPUESTA DE UNA GUÍA INTERACTIVA”

Alejandra Sosa Farfán

Memoria de práctica profesional elaborada para obtener el Grado de Maestra en Innovación
Educativa

Dirigida por:
Dora Esperanza Sevilla Santo

Mérida, Yucatán
Agosto 2019

Mérida de Yucatán; 22 de mayo de 2019.

C. DRA. EDITH JULIANA CISNEROS CHACÓN
 Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
 Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán
 Presente.

Los abajo firmantes, integrantes del Comité Revisor nombrado por la Dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud de revisar la Memoria de Práctica Profesional:


"BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA UNIVERSITARIA: PROPUESTA DE UNA GUÍA INTERACTIVA"


presentada por *Alejandra Sosa Farfán*, como parte del programa de *Seminario de Informe de la Práctica* del Plan de Estudios aprobado por el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Yucatán, para obtener el grado de *Maestro en Innovación Educativa*, le comunicamos que cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por este Comité y por el Comité Académico de la Maestría en Innovación Educativa, y después de la defensa del mismo, el dictamen que emitimos es de:


A P R O B A D O

Por lo que puede realizar los trámites administrativos correspondientes para la obtención del título y cédula que lo acrediten con el grado respectivo.

Atentamente,
EL COMITÉ REVISOR


 Dra. Juanita de la Cruz Rodríguez Pech
 Miembro propietario


 Dra. Cristina Jenaro Rio
 Miembro propietario


 Dra. Dora Esperanza Sevilla Santo
 Asesor y Miembro propietario

Declaro que esta memoria de práctica profesional es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores; así mismo, afirmo que este trabajo no ha sido presentado para la obtención de algún título, grado académico o equivalente.

Alejandra Sosa Farfán

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 631944 durante el período de agosto de 2017 a julio de 2019 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta memoria de práctica profesional, como producto final de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán

Dedicatoria

A mi hija, por ser mi motor y la casusa de todos mis logros.

A mi madre y hermanos por su apoyo en todo momento.

A mi padre por haberme dado las bases para buscar hacer siempre las cosas bien o no hacerlas.

Agradecimientos

A mi asesora la Dra. Dora Esperanza Sevilla Santo por animarme siempre a seguir adelante, por su paciencia, cariño y amistad; gracias por hacer el contacto para poder realizar las prácticas en la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, España.

A la Dra. Cristina Jenaro Rfo, por el apoyo brindado en todo momento durante mi estancia en Salamanca y por su constante asesoría para la realización de esta memoria.

A mis compañeras Giselle Domínguez Febles y Karina Liliane Rosado Gruintal por su amistad y grandes momentos compartidos durante la maestría.

Un agradecimiento especial al Lic. José Eduardo Monforte Ojeda y a María Jimena Monforte Carrillo, por su confianza al permitirme ser parte del personal en su institución y a la vez brindarme su apoyo en todo momento para poder realizar los estudios de posgrado, realizar las prácticas fuera del país y culminar exitosamente.

A todos ellos todo mi cariño, admiración y gratitud.

Resumen

En el presente trabajo se da a conocer la experiencia adquirida durante la práctica profesional supervisada, realizada en la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, España. Para el desarrollo de ésta se planteó como objetivo general analizar las opiniones y percepciones de los profesores y estudiantes universitarios sobre la educación inclusiva en su facultad, para el desarrollo de propuestas de mejora, del cual se plantearon cinco objetivos específicos: describir la percepción de los profesores y estudiantes universitarios sobre la cultura y política institucional en educación inclusiva; identificar la opinión de profesores y estudiantes universitarios sobre sus conocimientos, formación y desarrollo profesional para promover la inclusión educativa universitaria; describir cómo los profesores y estudiantes universitarios perciben la enseñanza inclusiva de su facultad; identificar si existen diferencias en función a las opiniones y percepciones de los profesores y de los estudiantes universitarios; y proponer una guía interactiva de buenas prácticas en educación inclusiva universitaria. Por lo cual, el trabajo se desarrolló en dos fases: En la primera se investigaron y analizaron las opiniones y percepciones de los profesores y estudiantes universitarios sobre la educación inclusiva en su facultad. La investigación se desarrolló a través de un método mixto con un alcance exploratorio-descriptivo; utilizando para la recolección de la información un cuestionario. A partir de los resultados se trabajó en la segunda fase que consistió en el diseño de una guía interactiva de buenas prácticas en educación inclusiva universitaria, dirigida a cada uno de los actores la finalidad dar a conocer los elementos básicos que favorecen una educación inclusiva en el ámbito universitario, quedó conformada con información sobre las acciones que se deben realizar para atender la diversidad y lograr la inclusión del alumnado y se divide en tres apartados de contenido: información y sensibilización al personal de la educación superior, estudiantes y personal administrativo: elaboración de adaptaciones metodológicas e infraestructura.

Tabla de contenido

Resumen/ vii

Tablas/ ix

Figuras/ ix

Capítulo I. Introducción/ 1

Capítulo II. Contexto/ 3

Capítulo III. Descripción detallada de las actividades realizadas/ 6

 Necesidad o problemática/ 6

 Justificación/ 8

 Objetivos/ 9

 Hipótesis/ 9

 Marco de referencia/ 9

 La evolución de la atención educativa a las diferencias del alumnado/ 9

 Inclusión educativa a nivel superior/ 11

 La educación superior/ 11

 Guías que facilitan los procesos de inclusión/ 13

 Barreras y buenas prácticas ante la inclusión educativa/ 17

 Marco metodológico/ 23

 Diseño/ 23

 Participantes/ 23

 Instrumento/ 24

 Procedimiento/ 26

 Resultados/ 26

 Actividades realizadas/ 34

Capítulo IV. Análisis de la experiencia adquirida/ 38

Capítulo V. Análisis de los alcances logrados con respecto al plan de prácticas/ 39

Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones/ 43

Referencias/ 47

Apéndices/ 54

 Apéndice A/ 55

 Apéndice B/ 67

 Apéndice C/ 70

 Apéndice D/ 83

 Apéndice E/ 94

Relación de tablas o figuras

Tabla 1 Dimensiones e ítems de la escala/ 24

Tabla 2 Correlaciones entre los factores de la escala/ 26

Tabla 3 Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias/ 27

Tabla 4 Diferencias (Anova) en función del grupo de pertenencia/ 27

Tabla 5 Diferencias (prueba T) en función de los estudios que cursan los alumnos/ 29

Tabla 6 Puntuaciones de los participantes en función del curso y de los estudios/ 30

Tabla 7 Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias/ 33

Tabla 8 Frecuencias y porcentajes sobre la visión de la inclusión en la universidad/ 83

Tabla 9 Frecuencias y porcentajes de la cultura institucional de la universidad/ 87

Tabla 10 Frecuencias y porcentajes de los apoyos que brinda la universidad/ 87

Tabla 11 Frecuencias y porcentajes de la calidad de la enseñanza/ 89

Tabla 12 Frecuencias y porcentajes sobre las prácticas en las clases donde hay estudiantes con discapacidad/ 89

Tabla 13 Frecuencias y porcentajes sobre el desconocimiento/ 90

Tabla 14 Frecuencias y porcentajes sobre las actitudes desfavorables/ 92

Figura 1 Frecuencia y porcentaje de distribución de los estudiantes según sus estudios/ 24

Figura 2 Puntuaciones en los factores de la escala en función del curso y estudios/ 32

Figura 3 Actividades realizadas/ 34

CAPÍTULO I

Introducción

La Maestría en Innovación Educativa es uno de los tres posgrados que se ofertan en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, tiene como finalidad formar profesionales que a partir del conocimiento realicen propuestas innovadoras en busca de solución de problemas e introduzcan cambios en el currículo y la práctica pedagógica en ambientes formales y no formales. Así mismo, al cursar el posgrado, los alumnos realizan prácticas que les permiten enfrentar problemáticas reales y tienen la oportunidad de realizar dichas prácticas a partir de una estancia en otra institución de educación superior, bien sea a nivel nacional o internacional.

El presente trabajo pone en manifiesto la experiencia adquirida durante la práctica profesional supervisada, realizada en la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, España cuya finalidad fue desarrollar un proyecto educativo e innovador, que beneficie a la institución receptora, con el propósito de resolver alguna o algunas problemáticas inherentes al campo y práctica profesional de la innovación educativa.

El proyecto surge como propuesta por parte de la profesora supervisora de la práctica de trabajar en el desarrollo de un proyecto relacionado con la inclusión de alumnos con discapacidad en el ámbito universitario. Está conformado por dos fases, en la primera se investigaron y analizaron las opiniones y percepciones de los profesores y estudiantes universitarios sobre la educación inclusiva en su facultad. La investigación se desarrolló a través de un método mixto con un alcance exploratorio-descriptivo; utilizando para la recolección de la información un cuestionario.

A partir de los resultados, se trabajó en la segunda fase que consistió en proponer el diseño de una guía interactiva de buenas prácticas en educación inclusiva universitaria, dirigida a cada uno de los actores (profesores, estudiantes, personal administrativo y directivos), puesto que la inclusión es una tarea que le compete a todos y para lograrla es necesaria la participación de toda la comunidad educativa.

La guía tiene la finalidad dar a conocer los elementos básicos que favorecen una educación inclusiva en el ámbito universitario, está conformada con información sobre las acciones que se deben realizar para atender la diversidad y lograr la inclusión del alumnado.

Se divide en tres apartados de contenido: información y sensibilización al personal de la educación superior, estudiantes y personal administrativo: elaboración de adaptaciones metodológicas e infraestructura.

CAPÍTULO II

Contexto

La práctica profesional supervisada, se realizó durante el período del 10 de septiembre al 11 de diciembre de 2018 en la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca (España), bajo la tutoría de la Dra. Cristina Jenaro Río, Catedrática de la Universidad de Salamanca y Directora del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos.

El proyecto desarrollado estuvo relacionado con la inclusión de alumnos con discapacidad, en el que se acentuó la perspectiva aplicada y el desarrollo de actividades de transferencia, surge como propuesta de la profesora supervisora de la práctica profesional.

La Universidad de Salamanca es una de las primeras universidades europeas y es considerada como la más antigua de las universidades hispanas existentes, ya que hoy en día es la única universidad española que ha mantenido su actividad a través de los siglos.

Fue fundada en 1218 cuando Alfonso IX de León quiso tener estudios superiores en su reino y por ello creó las scholas Salamanticae, germen de la actual Universidad de Salamanca que actualmente cumplió 800 años de historia ininterrumpida creando, promocionando y divulgando el conocimiento.

En la actualidad, tiene un alumnado estable en torno a los 30.000 estudiantes. Cuenta para atenderles con nueve campus distribuidos entre Salamanca, Ávila, Zamora, Béjar y Villamayor entre los que se reparten las 26 facultades y escuelas superiores y los 12 centros de investigación.

A ellos se unen los centros dedicados a estrechar vínculos académicos y culturales con otros países y culturas. Otro de los rasgos distintivos de la Universidad es la enseñanza del Español que atrae a miles de estudiantes extranjeros en los distintos programas educativos, desarrollados en uno de los mayores centros de prestigio mundial para la formación de extranjeros (USAL, 2018).

En cuanto a la Facultad de Psicología, en ésta se imparten en la actualidad dos titulaciones: Grado en Psicología y Grado en Terapia Ocupacional. Además, se ofrece una amplia oferta de estudios de posgrado, especialmente dedicados a la intervención clínica, pero sin olvidar otros ámbitos como la psicología social o la intervención educativa.

Uno de los objetivos de este centro es formar profesionales, psicólogos y terapeutas ocupacionales, que puedan proporcionar un servicio de alta calidad a los ciudadanos. El Grado en Psicología de la Universidad de Salamanca tiene por objeto formar a profesionales con los

conocimientos científicos necesarios para comprender, interpretar, analizar y explicar el comportamiento humano, y con las destrezas y habilidades básicas para evaluar e intervenir en el ámbito individual y social a lo largo del ciclo vital, con el fin de promover y mejorar la salud y la calidad de vida.

Por su parte, el objetivo general del título del Grado en Terapia Ocupacional, es formar profesionales terapeutas ocupacionales generalistas, con preparación científica y capacitación suficiente como para que se puedan describir, identificar, prevenir, tratar y comparar problemas de salud a los que se puede dar respuesta desde la terapia ocupacional. El éxito de los estudios de terapia ocupacional no solo depende de las capacidades iniciales, sino también del trabajo durante la carrera y sobre todo de la motivación no solo por el estudio sino por ser un profesional capacitado y responsable.

En la Actualidad, la facultad cuenta con el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) cuya finalidad es realizar acciones de investigación, formación especializada y asesoramiento encaminadas a potenciar, facilitar y mejorar las condiciones de vida de las personas en situación de desventaja social en distintos contextos y a lo largo de todo su ciclo vital: personas con discapacidad física, psíquica y sensorial, así como en personas con enfermedades crónicas, enfermedad mental, minorías y población marginada. Cuenta con un amplio equipo formado por una plantilla de técnicos, un gran grupo de profesores de la Universidad de Salamanca y de otras universidades y becarios, que desarrollan su actividad investigadora dentro del ámbito del INICO y que participan activamente en los diferentes programas formativos y actividades desarrolladas desde el Instituto.

Por ejemplo, el Programa de Actividades Compartidas "YOTUEL" el cual se desarrolló en el curso 2016-2017 mediante una iniciativa promovida por la Facultad de Psicología y el INICO; se integró en el marco del Servicio Asistencial de la Unidad de Atención Psicológica de la Universidad de Salamanca y también de la Actividad Asistencial del INICO. Este programa estuvo enfocado al fomento de la participación, el contacto y el conocimiento de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, de manera inclusiva, con los alumnos de la facultad, mediante el desarrollo de actividades de ocio compartido.

Otro ejemplo es el Programa de Prácticas Laborales para Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo "PRACTICAPACES", el cual se ha desarrollado durante los años 2016, 2017 y 2018 a partir de una iniciativa promovida por la Facultad de Psicología y el INICO;

se ha integrado en el marco del Servicio Asistencial de la Unidad de Atención Psicológica de la Universidad de Salamanca y también de la Actividad Asistencial del INICO. Este programa ha estado enfocado a la capacitación práctica de Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo en ámbitos concretos del mundo laboral en base a la metodología del empleo con apoyo y a la capacitación práctica de Alumnos de Cuarto Curso de Terapia Ocupacional y del Máster en Investigación sobre Discapacidad. En la actualidad, este programa ha sido absorbido por el programa formativo INIdiVERSITAS.

UNIdiVERSITAS es un programa de formación presencial de la Universidad de Salamanca pensado para preparar a personas con discapacidad intelectual o del desarrollo para poder acceder al mundo del trabajo y para que adquieran habilidades y competencias que les permitan ser más independientes y capaces (INICO, 2018).

CAPÍTULO III

Descripción detallada de las actividades realizadas

Necesidad o problemática

La inclusión educativa es primordial para lograr hacer valer el derecho a la educación de todas las personas, lo cual plantea una transformación profunda de los sistemas educativos, no solamente de las escuelas o de las aulas, sino también en la formación docente (OREALC y UNESCO, 2010; ONU, 2013). En este sentido, la formación de los profesores pasa a ser uno de los principales elementos para los procesos de cambio, produciendo redes de colaboración y comunicación de buenas prácticas inclusivas internas y externas. Ante esto es importante que el profesor tenga la formación y las herramientas, de manera que pueda atender las necesidades educativas (NE) del alumnado, partiendo de una nueva manera de concebirlo, ampliando su perspectiva de la diversidad, de forma que pueda descubrir las diferencias y usarlas en el aula favoreciendo al resto del alumnado; en otras palabras, se debe pensar de forma inclusiva para lograr en el aula un espacio inclusivo (Stainback y Stainback, 2004).

Infante (2010), menciona que la formación de los profesores para la atención a la diversidad es un gran desafío para las universidades y que se requiere reformular el significado de inclusión; ya que lo que se ha estado haciendo es remarcando el concepto de normalidad, provocando que la exclusión que se quiere erradicar siga estando presente, a causa de que los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo en las aulas, que se basan en las discapacidades de los alumnos o en lo que no pueden hacer, en lugar de enseñar bajo el enfoque de la diversidad, el cual permite trabajar con aquellas habilidades que tienen los estudiantes; es decir con lo que sí pueden realizar, tal como se señala en el estudio temático sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad (ONU, 2013), son numerosas las medidas de apoyo que los sistemas educativos deben implementar y éstas, invariablemente, deben definirse a partir de las necesidades individuales.

Ante este panorama, Mateos, Torrejón, Parra y Pérez (2008), señalan que es necesario asesorar a los actores educativos con respecto a algo tan básico como lo son los conceptos de la inclusión educativa. De acuerdo con Manzanilla (2012), es un gran reto para los profesores que tienen alumnos con NE, encontrar los medios para poder capacitarse y así modificar la dinámica en el aula con el fin de obtener buenos resultados. Situación especialmente presente en los profesores recién egresados, dado que el enfrentarse a dar clases y tener dentro del aula a algún

alumno con discapacidad puede causarles estrés, debido a su inexperiencia dando clases y el hecho de tener que adaptar sus estrategias de manera que permitan que los estudiantes entiendan y aprendan los contenidos que están programados para su formación (Agudo, 2006; Travers y Cooper, 1997, citados en Suriá, 2012).

A pesar de este escenario, de acuerdo con Bilbao León (2010), las investigaciones sobre inclusión educativa a nivel universitario aún son recientes en España, dado que los primeros estudios datan de 1990; ante ello plantea la necesidad de abordar las problemáticas que presentan los alumnos españoles universitarios con alguna necesidad educativa y conocer las condiciones y recursos que ayudarán a mejorar su inclusión académica.

Justificación

De acuerdo con León Guerrero (2011), existe un consenso de que la educación inclusiva es un concepto en evolución que ayuda a dirigir las estrategias del cambio educativo, pero que desde el punto de vista práctico aún no ha sido entendido en su totalidad; ya que su concepción puede variar entre instituciones o incluso países.

Algunas investigaciones como las de Ávila, 1998; Schlosser y Millar, 1991; Beh-Pajoo, 1992; Cardon y Scout, 2000; Díaz, 2004; dan a conocer los recursos que los estudiantes requieren para el logro de la inclusión. También se han elaborado algunos recursos útiles para ser consultados para el logro de la inclusión en las escuelas, en donde se menciona que la inclusión no solamente se trata de incluir a estudiantes con alguna necesidad educativa en las clases regulares, sino que es mucho más que eso; puesto que no solo deben estar físicamente, además deben participar y aprender en clase (UNESCO, 2004, a y b).

En este sentido, “La inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes y, para lograrlo, se requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad” (MEN, 2012, p.36). Sin embargo, actualmente la educación inclusiva normalmente no responde a las necesidades de los niños y jóvenes (Valliant, 2011). La tarea de la educación va más allá de la transmisión de conocimientos, más bien consiste en proporcionar las herramientas necesarias que permitan discernir y cumplir las propias elecciones con el fin de descubrir las tareas que la vida le presenta y responder de esta forma a las exigencias de cada situación que se le presente (Bruzzone, 2008).

En este sentido, la educación debe prever de todas las herramientas necesarias para que los estudiantes cumplan con sus funciones académicas independientemente de las condiciones que presenten.

Ante dicha problemática en el ámbito de la educación superior, las instituciones universitarias deben de estar comprometidas en el desarrollo de estrategias y actuaciones dirigidas a superar todas aquellas dificultades que se puedan presentar en el proceso de inclusión educativa, ante la presencia de alumnos con alguna necesidad educativa. Para ello, como primer paso para lograr una enseñanza superior de calidad, es necesario identificar las barreras durante el proceso de inclusión educativa en el contexto universitario, así como los recursos que fomentan

la igualdad de oportunidades, para dar respuesta educativa a los alumnos universitarios (Fernández Batanero, 2004).

Objetivos

General.

1. Analizar las opiniones y percepciones de los profesores y estudiantes universitarios sobre la educación inclusiva en su facultad, para el desarrollo de propuestas de mejora.

Específicos-

1. Describir la percepción de los profesores y estudiantes universitarios sobre la cultura y política institucional en educación inclusiva.

2. Identificar la opinión de profesores y estudiantes universitarios sobre sus conocimientos, formación y desarrollo profesional para promover la inclusión educativa universitaria.

3. Describir cómo los profesores y estudiantes universitarios perciben la enseñanza inclusiva de su facultad.

4. Identificar si existen diferencias en función a las opiniones y percepciones de los profesores y de los estudiantes universitarios.

5. Proponer una guía interactiva de buenas prácticas en educación inclusiva universitaria.

Hipótesis

1. Existen valoraciones medias en los factores de la escala, lo que indica que conviven visiones de la educación inclusiva positivas y negativas.

2. Existen diferencias en las puntuaciones en la escala y en sus dimensiones, entre estudiantes y profesores.

3. Existen diferencias en función de los estudios que estén cursando los alumnos.

4. Existen diferencias en función del curso al que pertenezcan los alumnos

5. No existen diferencias en la escala y en sus dimensiones, en relación con el género

Marco de referencia

La evolución de la atención educativa a las diferencias del alumnado.

Helmy (2014, en Watkins, 2014), señala que las personas con discapacidad no están en las mismas circunstancias que las personas regulares para recibir una educación, incluso en

ocasiones se les niega ese derecho, por ello es importante conocer cómo fueron apareciendo leyes y oportunidades de acceso a lo largo de la historia.

Hablando de la evolución que la educación ha tenido podemos referir a Mures (2009), quien clasificó la evolución de la atención educativa a las diferencias del alumnado en cuatro etapas: la escuela selectiva, la escuela compensadora, la escuela integradora y la escuela inclusiva.

En la escuela selectiva no se plantea respuesta alguna en cuanto a la diversidad en la estructura escolar ordinaria. Tenía como opción segregar a aquel alumnado que no podía seguir el ritmo que en las instituciones se consideraba normal. A partir de ello nacen los centros especializados para los alumnos que presentasen algún tipo de déficit.

La escuela compensadora surge en los años 50-60, ésta trata por vez primera la atención a la diversidad en la estructura escolar ordinaria. Al principio se centra en las deficiencias socioculturales, es entonces cuando aparece el sistema de apoyo a tiempo parcial: agrupamientos flexibles, programas de desarrollo individual, técnicas de individualización de la enseñanza, etc.

En cuanto a la escuela integradora, surge en los años 70, los sistemas escolares occidentales se inclinan hacia un tipo de escuela que buscaba unir dos grandes principios: comprensividad y diversidad. A partir de ello surge la distinción entre atender a la diversidad y adaptarse a la diversidad, formándose las escuelas integradoras.

De acuerdo con la UNESCO (2005), la educación inclusiva es el proceso que se orienta a dar respuestas a la diversidad de los estudiantes con la finalidad de incrementar su participación y reducir su exclusión en y desde la educación.

Cabe mencionar que, el movimiento inclusivo se inició en el mundo anglosajón en el marco de la educación especial. Defiende la mejora de la escuela con la inclusión de todos los miembros que componen la comunidad escolar. Se centra en el alumnado como persona y quiere atender sus características individuales; sin embargo, de acuerdo con Ausín (2011), establecer la educación inclusiva de manera general en cada uno de los sistemas educativos es un trabajo que relativamente ha empezado a desarrollarse. Es una realidad que los procesos serán, tal vez, un poco más lentos pero el resultado puede llegar a ser similar o igual al de sus demás compañeros que no tengan esa discapacidad (Miñambres, 2004).

Actualmente ha estado creciendo la tendencia de colocar a los alumnos con NE en entornos escolares ordinarios (McAllister & Hadjri, 2013), lo cual es un gran paso para hacer

valer los derechos humanos de todas las personas, con respecto a recibir una educación justa y de calidad (Albertí y Romero, 2010).

Inclusión educativa a nivel superior.

La inclusión educativa es un proceso de mejora en donde interviene una amplia variedad de actores y elementos como los alumnos, profesores, instituciones educativas, familiares, etc., los cuales deben de trabajar de manera conjunta y colaborativa en la búsqueda y desarrollo de estrategias de mejora para lograr eliminar las barreras que impiden la presencia, participación y aprendizaje de los alumnos en las instituciones educativas. Numerosos autores parten de la idea de que todo proceso inclusivo debe asegurar la presencia, participación y aprendizaje de todos los alumnos, con las mismas oportunidades, sin importar cuál sea su condición (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Booth y Ainscow, 2011; Mas Torelló y Olmos Rueda, 2012). Sin embargo, dicho proceso podría entenderse de distinta manera de una institución a otra o incluso de un país a otro (León Guerrero, 2011). En este sentido, Ainscow y Miles (2008) ponen de manifiesto cinco concepciones de la inclusión: a) en relación con la discapacidad y las NE; b) como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) como promoción de una escuela para todos; y e) como Educación para Todos.

La inclusión educativa va más allá que integrar a los alumnos con discapacidad en las clases regulares, significa incluir a todas las personas que no acuden a alguna escuela o que han sido excluidas por ella y además busca su participación y aprendizaje en clase y no solamente su presencia física (UNESCO, 2004 a y b). Es un proceso en continuo que debe de guiar a las instituciones y sus actores a indagar en sus políticas, prácticas y cultura escolar, con el fin de descubrir las limitaciones que obstaculizan el aprendizaje y la participación de sus alumnos (Booth, Ainscow y Black-Hawkins, 2000; Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

En este sentido, las personas que forman parte del centro deben extraer y analizar la información que les permita identificar y solucionar problemas; así mismo, los profesores juegan un rol importante, ya que en ellos recae la responsabilidad de buscar todos los recursos necesarios para facilitar y lograr el aprendizaje de todos los alumnos (UNESCO, 2004b).

La educación superior.

Se entiende que la educación superior es un servicio público o privado que se realiza al culminar la educación media y tiene como objetivo el total desarrollo de sus alumnos, así como su formación académica y profesional (Martín-Padilla et al., 2013). A dicho nivel educativo, las

posibilidades de acceso deben ser sin distinción y sus programas deben asegurar que el estudiante logre el desarrollo de las competencias mínimas de los profesionales titulados para ejercer una profesión (Martín-Padilla et al., 2013).

No obstante, Konur (2006) menciona que existe un gran número de estudiantes con discapacidad interesados en ingresar a las universidades; sin embargo, en este nivel es donde existe mayor exclusión, tanto en el ingreso como en su permanencia. Muchas veces debido a las barreras que generan las malas prácticas, actitudes y políticas del contexto social (Barton, 2008).

Algunos alumnos con una necesidad educativa que buscan ingresar a las universidades, deben superar una serie de factores que van desde los cursos de acceso a la Universidad, a los Cursos de Adaptación Pedagógica, Licenciaturas, Cursos de Doctorados, Masters, etc., no exentos de dificultades, pues los estudios superiores para ellos se encuentran en muchos casos sin los apoyos, sin los materiales y sin los recursos docentes que en otros niveles de la enseñanza disponían (Fernández Batanero, 2004).

Ante ello surge la necesidad de desarrollar y fortalecer los procesos de educación inclusiva en las instituciones de educación superior, partiendo de la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos; con el fin de diseñar planes para eliminarlas, ya que éstas evitan el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Dichas barreras pueden ser provocadas por aspectos relacionados al centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado.

Así mismo, se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades, así como, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (Booth y Ainscow, 2011). Por ello, tanto profesores como directivos, personal administrativo, estudiantes y familiares, deben de trabajar de manera conjunta en la creación de condiciones idóneas y realizables para alcanzar la oportunidad de aprendizaje para todos.

En cuanto a los factores que favorecen la inclusión en la educación superior, en algunas investigaciones se mencionan los siguientes:

1. Obtener el máximo provecho de los recursos naturales que forman parte de la estructura universitaria, ya sean, recursos personales, materiales, contextuales y organizativos (Priante, 2002).

2. Tener actitudes de respeto y aceptación hacia la diversidad han sido temas de innumerables investigaciones, en donde se concluye que son factores que juegan un papel primordial en el éxito de la inclusión.

3. La autodeterminación, es decir, el que los mismos estudiantes con discapacidad participen en las decisiones que afectan sus vidas (Wehmeyer, 1992).

4. Considerar como estándar de calidad educativa la atención a la diversidad (Vieira, Junquera y Vidal, 2004).

Guías que facilitan los procesos de inclusión

A lo largo de los años se han desarrollado algunas herramientas alternativas como las guías para facilitar los procesos de inclusión educativa, por ejemplo: el Index for Inclusion (guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva) (Booth, Ainscow y Black-Hawkins, 2000), que proporciona varios materiales dirigidos a alumnos, profesores, personal administrativo, directivos y coordinadores para que de manera conjunta se lleve a cabo un proceso de auto-evaluación a partir de la investigación acción como herramienta para conocer la condición del centro y de abordar procesos de mejora con el fin de construir en el centro educativo comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro.

Dicho proceso de auto-evaluación está conformado por tres dimensiones, crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. La primera está dirigida al desarrollo de una comunidad escolar cooperativa, colaborativa, segura y acogedora en donde cada participante sea valorado, lo cual será básico para que todos los alumnos obtengan niveles de logro altos.

La segunda dimensión, busca garantizar que el proceso de inclusión sea primordial en el desarrollo de políticas innovadoras para la mejora del aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

La última dimensión hace énfasis en el desarrollo de actividades en el aula y extraescolares dirigidas a motivar la participación de todos los alumnos, teniendo siempre presente sus experiencias y conocimientos fuera del entorno escolar. Así como, en el papel docente y los apoyos para integrar su aprendizaje y participación y eliminar las barreras que se presenten.

Otro ejemplo es la Guía para la formación del profesorado (Ainscow, 2001b), la cual surge del proyecto de la UNESCO necesidades especiales en el aula, dirigido a la formación de

profesores. Está conformada por cuatro módulos de formación que son los siguientes: introducción a las necesidades especiales en el aula; necesidades especiales: definiciones y respuestas; hacia escuelas eficaces para todos; y ayuda y apoyo.

También encontramos la *Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments (ILFE)* (UNESCO, 2004a), conformada por varios cuadernillos, seis para ser precisos, cada uno dirigido a alcanzar un objetivo relacionado al proceso de mejora de la institución.

En el primero, haciendo ambientes inclusivos y de aprendizaje acogedores, se brinda información sobre qué es un ambiente inclusivo y de aprendizaje amistoso y la manera de crear dicho ambiente tanto en la escuela como en el aula.

En el segundo cuadernillo, trabajando con las familias y con la comunidad para crear un ambiente inclusivo y de aprendizaje amistoso, se aborda la importancia de la participación de la comunidad y las familias en el proceso de creación, desarrollo y mantenimiento de un ambiente inclusivo y de aprendizaje amistoso, y se brindan información para implicar a padres y a los miembros de la comunidad en dichos procesos.

En el tercer cuadernillo, conseguir que todos los niños estén en la escuela y aprendan. Se brinda información que ayuda a identificar aquellas barreras que impiden la inclusión de todos los alumnos en la escuela y la manera de abordarlas y eliminarlas.

En el cuarto cuadernillo, creando aulas inclusivas y con ambientes de aprendizaje acogedores. Se abordan temáticas para atender la diversidad de alumnado y cómo crear un aprendizaje significativo para todos, así mismo, se plantea la importancia de convertir el aula en un ambiente inclusivo y acogedor de aprendizaje para todos los alumnos y se brindan herramientas para crearlas.

Con el quinto cuadernillo, manejando aulas inclusivas y con ambientes de aprendizaje acogedores, menciona como manejar un aula inclusiva, incluyendo la planificación para enseñar y aprender, maximizando los recursos disponibles, el trabajo de grupo de manejo y el aprendizaje cooperativo, y también cómo hacer el aprendizaje significativo para todos.

En el último cuadernillo, creando un ILFE sano y protector, se da a conocer la manera de fomentar en las instituciones hábitos saludable, y pone de manifiesto la importancia de ser una institución protectora de todos los alumnos, en especial de aquellos con diversas capacidades y culturas los cuales están más predispuestos a ser discriminados, tener una mala alimentación y a

enfermarse.

En general se dan a conocer varias herramientas y actividades que se pueden utilizar en las instituciones para evaluar su situación, a partir del desarrollo de debates y procesos de reflexión y a partir de los resultados desarrollar estrategias para convertirse en una escuela inclusiva y con ambientes de aprendizaje cooperativos, colaborativos y acogedores.

En cuanto al contexto español, también se han publicado algunos materiales dirigidos a la reflexión y el cambio de las instituciones para fomentar el desarrollo de escuelas inclusivas. Algunos están dirigidas a los profesores y su formación ante la necesidad de atender las dificultades que se les presentan relacionadas con diversidad de alumnado, por ejemplo: “La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado” (Moriña, 2003; Moriña y Parrilla, 2006), que es una propuesta de formación, basada en grupos de trabajo, asumiendo la colaboración, reflexión individual y grupal, e investigación como pilares de la formación del profesorado.

Dicha propuesta está conformada en seis bloques temáticos: Procesos de cambio en el centro escolar; II. Concepto de diversidad; III. Procesos de apoyo en la escuela; IV. Estrategias de formación del profesorado; V. Respuesta a la diversidad desde el centro escolar; VI. Respuesta a la diversidad desde el aula. Contenidos en una carpeta de materiales.

Otro ejemplo es el realizado por el Ministerio de Educación, “Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad” (MEC, 2009), en donde se busca guiar a las instituciones para formarse como instituciones inclusivas a partir del análisis de sus concepciones y prácticas y que a su vez promuevan y favorezcan cambios para atender las demandas ante la diversidad del alumnado, con el fin de brindarles una educación de calidad sin que sus capacidades, intereses, género, roles culturales o necesidades específicas sean un factor de desigualdad o discriminación.

Está articulado por tres bloques de contenidos, y a cada uno le corresponde varios módulos:

Bloque I. Comprender y definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica.

- Módulo 1. El dilema de las diferencias
- Módulo 2. Clarificar nuestros valores

Bloque II. La inclusión educativa en acción. De las concepciones a la práctica escolar

- Módulo 3. Alumnos vulnerables
- Módulo 4. Escuelas inclusivas

- Módulo 5. Aprendizaje y participación
- Módulo 6. Aulas y prácticas inclusivas

Bloque III. Promover, sostener y evaluar procesos de innovación y mejora en los centros con una orientación inclusiva

- Módulo 7. Cambios, mejora e innovación
- Módulo 8. Escuelas eficaces con actitudes
- Módulo 9. Redes de colaboración
- Módulo 10. Participación de la familia

Por último, mencionamos la Guía REINE: Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela (FEAPS, 2008), cuyo objetivo es organizar y dirigir los recursos para el empleo y desarrollo de la guía con el fin de orientar las prácticas educativas hacia una educación inclusiva.

Está compuesta por cinco fases diferentes: 1. Proceso de preparación; 2. Proceso de planificación; 3. Proceso de actuación y reflexión; 4. Proceso de comunicación; y 5. Proceso de seguimiento y evaluación. Cada proceso está organizado en seis áreas referentes a los objetivos, acciones, productos a obtener, responsables, plazos y recursos.

En el documento se da a conocer un cuestionario compuesto por 83 ítems en donde se busca definir si las cuestiones relacionadas con la ética están presentes o no en la institución, así mismo, por cada ítem se pretende conocer lo que no se hace, lo que no se hace y lo que se tendría que hacer con el fin de guiar a cada institución a diseñar su propio plan de mejora.

Finalmente, en la guía se exponen seis casos prácticos para el debate, en estos primeramente se plantea la situación objeto de análisis y posteriormente algunas preguntas para la reflexión.

De manera general se podría decir que los materiales encontrados abordan temáticas en común dirigidas tanto a las instituciones para brindar una educación de calidad y desarrollar estrategias de mejora hacia una educación inclusiva y dar respuesta a la diversidad, como a la formación docente, a partir del análisis, reflexión e investigación primeramente para identificar las barreras que limitan el aprendizaje y participación de todos los alumnos y partir de ello generar propuestas para el desarrollo de una educación inclusiva a partir de las buenas prácticas para atender la diversidad de alumnado.

Barreras y buenas prácticas ante la inclusión educativa

Como se mencionó en los apartados anteriores, en el contexto universitario aquellos estudiantes que presentan alguna NE no están exentos de encontrarse con barreras, pues los estudios superiores para ellos se encuentran en muchos casos sin los apoyos, sin los materiales y sin los recursos docentes que en otros niveles de la enseñanza disponían (Fernández Batanero, 2004).

Dichas barreras se hacen presentes debido a la falta de interacción con algún aspecto del centro escolar como lo pueden ser la estructura de sus edificios e instalaciones físicas, la cultura y política educativa, la organización escolar, la interacción entre los estudiantes y profesores, entre otras. Sin olvidar que también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, por ejemplo en las familias o en las comunidades, así como, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (Booth y Ainscow, 2011).

En la actualidad, el término necesidades educativas especiales ha sido sustituido por el de “Barreras del aprendizaje”, en este sentido el Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de España (2012) lo usa para referirse al alumnado en desventaja o con mayor vulnerabilidad a los procesos de exclusión. Así mismo, destaca que las barreras pueden coexistir en tres dimensiones:

- En las prácticas concretas de aula; la metodología de enseñanza, relación entre los alumnos, evaluación, recursos, etc.
- En los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro (proyectos curriculares, consejo escolar, horarios, agrupamientos, distribución de recursos, etc.
- En el plano o dimensión de la cultura escolar (valores, creencias y actitudes compartidas).

Otro tipo de barreras que existen en los entornos universitarios son las arquitectónicas, tal como se menciona en algunas investigaciones (Borlan y James, 1999; Shevlin, Kenny y Mcneela, 2004; Castellana y Sala, 2005, Moriña, López, Perera y Molina, 2012), las cuales se refieren al lamentable estado de las aulas obsoletas puesto que carecen de adaptaciones, como una acústica adecuada, espacio disponible, ventilación, iluminación, mobiliario, entre otros.

Otra barrera identificada para el logro de la inclusión del alumnado y la atención a la diversidad es la actitud negativa y falta de formación del profesorado, muchas veces condicionada por diversos factores como los problemas educativos del alumnado, la naturaleza de su discapacidad, el desconocimiento de la misma o la falta de preparación (Avramidis, Bayliss y

Burden, 2000; Damm, 2009; Echeita, 2009; Jurado y Olmos, 2010; Jurado y Sánchez Asín, 2005; Martínez, 2005).

En investigaciones como la de Moriña et al. (2012), se da a conocer que los mismos alumnos con NE reconocen como una barrera la falta de información que se le proporciona sobre ellos a los profesores en cuanto a su discapacidad, así como la falta de recursos humanos para atenderlos de forma adecuada.

La ausencia o ineficacia de una normativa que atienda las NE de los alumnos también es considerada una barrera, en ocasiones a pesar de la existencia de alguna, muchas veces resultan ineficaces para resolver los problemas que se presentan en la universidad o no se aplican de manera adecuada en la práctica. De acuerdo con Moriña et al. (2011) hay una gran diferencia entre lo planteado en los documentos y lo que se lleva a la práctica.

La falta de información en general hacia la comunidad conformada por los compañeros de escuela, familias y personal relacionados con los alumnos con NE y el entorno universitario representan otra barrera para el logro de la inclusión educativa (Martín –Padilla et al. 2013).

En este sentido, Barton (2008) menciona que las actitudes, las prácticas y políticas del contexto son las que generan las ayudas o barreras hacia la inclusión.

Por otro lado, al hablar de buenas prácticas para la inclusión educativa nos referimos a las acciones, que a partir de la identificación de alguna necesidad o problemática, son diseñadas de manera sistemática para ser eficientes, eficaces, flexibles y sostenibles para dar respuesta y superar dicha problemática; a su vez, son puestas en práctica por los miembros participantes de manera directa o indirecta en la institución con el apoyo de la dirección, y deben de estar documentadas para servir como referencia para quien esté interesado y facilitar la mejora de sus procesos.

En este sentido, Martín-Padilla, Sarmiento y Yarime Coy (2013), mencionan que una buena práctica debe estar estructurada por sujetos, propósitos y determinados contextos en el marco de valores, modos de hacer y formas de pensar, concepciones, conocimientos tanto explícitos como implícitos, vivencias, sentimientos, componentes relacionales, sueños, etc.

Ante lo anterior, para el logro del proceso de inclusión educativa el primer paso será identificar las barreras con el fin de atenderlas y eliminarlas, a partir del diseño de estrategias que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad, con la participación y colaboración

abierta de todos, tanto profesores, alumnos, personal directivo y administrativo, así como padres de familia.

Haciendo referencia a las barreras presentes en cuanto a la infraestructura, para eliminarlas es preciso su adecuación para disminuir o suprimir los obstáculos para la movilización en zonas como los ascensores, baños, aulas, zonas de paso, acceso a la biblioteca, laboratorios, etc. (Martín-Padilla, Sarmientoy Yarime Coy, 2013). Es importante ubicar a los alumnos que presenten alguna NE en un puesto de trabajo adecuado tanto en los salones de clase, como en laboratorios, bibliotecas, etc. Así mismo, se debe considerar que las primeras filas sean preferentes para los alumnos y alumnas con alguna NE (Fernández Batanero, 2004).

Como ya se mencionó, las actitudes y formación del profesorado son elementos importantes para el desarrollo de centros de formación inclusivos y de atención a la diversidad, sin dejar de lado los servicios de apoyo que brinda la institución. Para eliminar las barreras presentes, surge la necesidad de repensar en las competencias y prácticas docentes del profesorado al momento de atender la diversidad del alumnado.

Al respecto, en el espacio europeo se han realizado diversas investigaciones sobre las competencias docentes que debe poseer el profesor universitario para desarrollar adecuadamente y con la calidad necesaria su función docente (Pérez, 2005; Ruiz, Mas, Tejada y Navío, 2008; Tejada, 2009; Mas, 2009; Zabalza, 2003; Mas Torelló & Olmos Rueda, 2012), algunas de ellas son: diseñar la guía docente en coordinación con otros profesionistas, de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional previamente definido; desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje, tanto individuales como grupales; tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía y un mejor aprendizaje; evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje; contribuir activamente a la mejora de la calidad de la propia docencia; participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución.

La atención a la diversidad es un aspecto intrínseco a la docencia, en este sentido Fernández (2011) menciona la importancia de mejorar el perfil competencial de los profesores, los cuales deben identificar y clasificar las NE, conocerlas y atenderlas de forma oportuna de acuerdo con sus características, que varían según el tipo de necesidad específica; pues la atención integral y de calidad a las personas constituye el centro medular del proceso de enseñanza y aprendizaje; fomentar el trabajo cooperativo y colaborativo entre profesores y alumnos; fomentar

el interculturalismo; conocer y pedir asesoramiento sobre los recursos existentes, realizar las adaptaciones necesarias en sus planeaciones, actividades, material docente, exámenes, etc., con el fin de abordar las exigencias que la inclusión y los procesos de atención a la diversidad demandan en la práctica profesional diaria.

En cuanto a las acciones que el profesor debe realizar para atender la diversidad y lograr la inclusión del alumnado, Alegre (2010) menciona que el docente debe tener la capacidad de mediación; gestionar diversas situaciones de aprendizaje en el aula; ser tutor; promover el aprendizaje cooperativo; comunicarse e interactuar con los alumnos; proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo; enriquecer las actividades de enseñanza-aprendizaje y motivar e implicar al alumnado con metodologías de proyecto.

En relación con la eliminación de la barrera relacionada con la falta de información que se le brinda a los profesores sobre los alumnos que presentan alguna NE, los mismos alumnos han comentado que si dicha información se les llegase a brindar de antemano a los profesores, se facilitaría mucho la adaptación de las asignaturas a sus circunstancias, ante ello se sugiere en primer lugar que el alumno se presente ante sus respectivos profesores y profesoras nuevos de cada curso y que cada profesor reciba un informe del alumno en donde también se le den sugerencias sobre adaptaciones metodológicas, tanto en la forma de impartición de las asignaturas para hacerlas accesibles al alumnado con discapacidad, como en la adaptación de los exámenes y pruebas de acceso (Moriña et al., 2011), dado que dar respuesta educativa a la diversidad del alumnado incluye conocer a los alumnos antes de iniciar el proceso de enseñanza (Fernández, 2011).

Ante ello es necesario realizar adaptaciones metodológicas como: reservar los lugares de las primeras filas para los alumnos con alguna NE; hacerles llegar de manera accesible la información sobre el contenido de las materias; fomentar la colaboración y compañerismo en la clase; realizar adaptaciones de recursos técnicos: asegurar que el proceso de evaluación tenga medidas concretas que puedan valorar los procesos realizados de cada estudiante (Fernández Batanero, 2004).

Otra herramienta estratégica y pedagógica para atender la diversidad, adaptar el ambiente educativo, su estructura académica y pedagógica para la inclusión de todo el alumnado es el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) por ejemplo, la tflotecnología ha solucionado en gran medida el acceso a la información y ha logrado que las personas con

discapacidad visual puedan comunicarse de manera escrita con el resto de personas mediante el lenguaje informático (Fernández Batanero, 2004; Martín-Padilla et al., 2013).

Cabe mencionar que al hablar de buenas prácticas para el logro de la inclusión educativa, es necesario contar con personal de apoyo para atender las barreras que se vayan presentando, y no darle toda la carga solamente a los docentes.

En cuanto a la ausencia o ineficacia de una normativa que atienda las NE de los alumnos, resulta importante que las universidades cuenten con políticas que promuevan la inclusión y que tengan en cuenta medidas antidiscriminatorias y a la vez se planteen acciones para que las ya existentes realmente se apliquen y favorezcan su desempeño (Moriña et al., 2011), por ejemplo la elaboración de una normativa legal que regule la disposición de recursos técnicos y humanos, necesarios para el acceso, sin obstáculos e impedimentos, a la cultura y a la educación de todas las personas; un Centro de Apoyo al Estudiante en donde se fomente el acceso adecuado a todos los espacios de interacción social con la comunidad académica como su participación en los organismos Universitarios que toman decisiones, y el derecho a organizarse en grupos estudiantiles donde puedan desarrollar sus intereses académicos o culturales (Stupp, 2002).

En cuanto a la comunidad formada por compañeros, familias y personal directivo y administrativo relacionado con los alumnos con NE en el entorno universitario, resulta importante brindarles información, formación específica y orientación a partir de talleres de sensibilización que contengan actividades orientadas a fomentar la inclusión y equidad de estudiantes con NE, en donde se enfatice sobre la importancia de respetar las diferencias individuales aun cuando sea necesario brindarles respuestas ajustadas a las necesidades especiales de alguno de sus miembros; escuela para padres; y atención psicosocial a estos estudiantes para que puedan ser acogidos e incluidos en todos los programas que ofrece la universidad. Es por ello que es importante informarles claramente sobre el papel que juega cada uno en pro de una adecuada normalización hacia las personas con NE (Martín-Padilla et al., 2013).

Marco metodológico

Diseño.

A partir de los objetivos planteados en el presente estudio, se propuso la utilización de un método mixto, cuantitativo dado que “se basa en las técnicas experimentales aleatorias, cuasi-experimentales”, donde se trata de examinar datos o información a partir de números (Cook y Reichardt, 1986); y cualitativo, ya que se busca interpretar la acción social y exponer su significado, partiendo del supuesto de que la opinión de los implicados es fundamental para llevar a cabo cualquier proceso de cambio (Serrano, 2004).

Tiene un alcance exploratorio-descriptivo. Exploratorio porque atiende una problemática que está empezando a ser investigada a nivel superior. Es descriptivo, ya que se basa en representar la opinión y percepción de los profesores y alumnos sobre los procesos de inclusión en su facultad. Tiene un diseño transversal, porque solo se enfoca en recolectar datos en un determinado momento en el tiempo. Es decir, se parte de la percepción de los profesores y alumnos sobre la inclusión educativa en una institución de educación superior durante el ciclo escolar (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Participantes.

La población de estudio en total fue de 640 personas, de las cuales 616 eran estudiantes de alguna de las dos licenciaturas de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca; 21 profesores, 14 de ellos trabajaban en la Facultad de Psicología, dos en la Facultad de Educación, dos en la Facultad de Ciencias Sociales, uno en la Facultad de Medicina, uno en Escuela Universitaria de Enfermería y Fisioterapia y uno en la Escuela de Magisterio de Zamora. También respondieron tres personas pertenecientes al grupo del personal de administración y servicios de la Facultad de Psicología. Del total de los participantes, un 19,2% (n=123) eran hombres y un 80,15% (n=515) mujeres, mientras que un ,65% (n=2) no especificó su género.

Respecto al subgrupo de estudiantes, un 73.5% (n=453) eran estudiantes de Psicología y un 26,5% (n=163) eran estudiantes de Terapia Ocupacional, que se corresponden respectivamente con un 52,98% y un 60,29% del total de estudiantes matriculados en estos estudios (véanse cifras totales en: <http://indicadores.usal.es/transparencia/grado.html>). En la Figura 1 se puede apreciar la distribución de los estudiantes en los diferentes cursos. Dicha distribución fue similar (Chi cuadrado=2,299; gl=3, p=0,513).

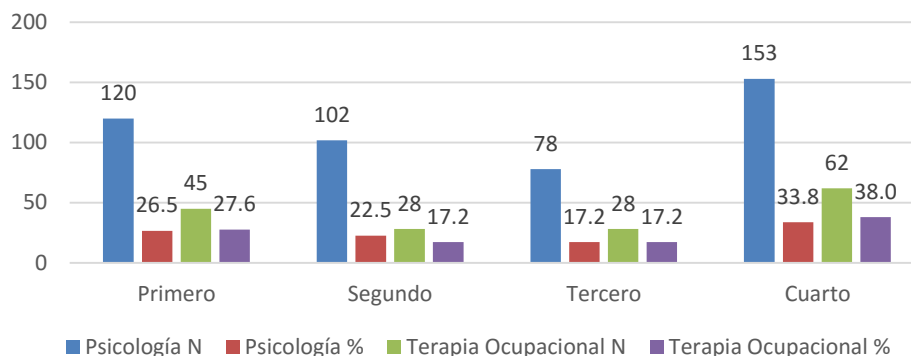


Figura 1. Frecuencia y porcentaje de distribución de los estudiantes según sus estudios

Instrumento.

El Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU), (Gascón, Paredes y Mosalve, 2017), es un instrumento diseñado para la evaluación de la educación inclusiva universitaria. Su objetivo general es aproximarse a la comprensión relativa de la educación inclusiva desde la percepción de sus principales protagonistas. Se fundamenta en el enfoque de educación inclusiva, comprendido como factor de excelencia y calidad académicas. Se dirige simultáneamente a los tres grupos de agentes claves en la educación inclusiva de las universidades: directivos, profesores y estudiantes. Las preguntas de opinión, percepción o conceptualización del cuestionario constituyen quizá su mayor riqueza, fundamentada entre datos cuantitativos y cualitativos congruentes (ver apéndice A).

Los resultados indican que el CEEIU es válido, incluye valores formativos reseñables y es confiable. El coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach fue de 0.834.

Los ítems de identificación son 5, las preguntas son 80, comunes para los tres grupos; las cuestiones son predominantemente cualitativas; el tipo de administración es individual. El tiempo medio estimado para responder ronda los 15 minutos.

Tabla 1.

Dimensiones e ítems de la escala

Dimensiones	Reactivos
Conocimiento	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 78, 79
Cultura y políticas institucionales	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 73
Alumnos	34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 70
Formación y desarrollo profesional	74, 75, 76, 80
Enseñanza	743, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 77

Para facilitar la visión de conjunto de los factores que comprende la escala, se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio, mediante rotación Varimax, con objeto de tratar de identificar soluciones factoriales lo más independientes posible. Tras analizar diferentes soluciones, finalmente se optó por mantener una solución factorial compuesta por cinco factores. Dichos factores son los siguientes (consúltase apéndice B para una visión de la escala y su composición factorial final):

Factor 1, Visión de la Inclusión en la Universidad: Se relaciona con el entendimiento de la inclusión como un valor a fomentar, así como con el planteamiento de propuestas sobre cómo podría promoverse una enseñanza más inclusiva en la Universidad. Está compuesto por 20 ítems. La consistencia interna de este factor fue de Alfa=0,88.

Factor 2, Prácticas inclusivas en la Universidad. Alude a acciones concretas llevadas a cabo en la Universidad a diferentes niveles para promover la inclusión. Está compuesto por 17 ítems. La consistencia interna de este factor fue de Alfa=0,91.

Factor 3, Desconocimiento. Incluye manifestaciones de desconocimiento sobre misión, cultura y prácticas inclusivas en la Universidad. Está compuesto por 8 ítems. La consistencia interna de este factor fue de Alfa=0,90.

Factor 4, Obstáculos. Incluye la identificación de amenazas o barreras para la inclusión en la universidad, desde una visión crítica. Está compuesto por 10 ítems. La consistencia interna de este factor fue de Alfa=0,84.

Factor 5, Actitudes desfavorables. Incluye la manifestación de actitudes contrarias hacia la inclusión en la Universidad y hacia estudiantes con discapacidad o NE. Está compuesto por 9 ítems. La consistencia interna de este factor fue de Alfa=0,72.

La versión final del cuestionario en total comprendió 5 factores y 64 ítems, pues 16 ítems resultaron eliminados al no mostrar un peso significativo en ninguno de los factores mencionados (consultar apéndice C). Los factores resultantes han mostrado tener elevada fiabilidad. De modo complementario y tras computar cada factor, se ha procedido a realizar el análisis de las correlaciones entre los factores mencionados. Es de esperar la obtención de asociaciones positivas y significativas entre los factores 1, 2 y 4, mientras que es de esperar que dichos factores correlacionen de modo negativo con los factores 3 y 5. Esperamos además que los factores 3 y 5 correlacionen positivamente entre sí.

En la Tabla 2 se puede apreciar cómo de acuerdo con nuestras predicciones, el factor 1 correlaciona positivamente con los factores 2 y 4 y negativamente con los factores 3 y 5. Por su parte, el factor 2, además de la mencionada asociación positiva con el factor 1, correlaciona negativamente con la percepción de obstáculos, en línea con nuestras predicciones, siendo las asociaciones con los restantes factores no significativas. Los factores 3 y 4 correlacionan según lo esperado con el factor 5. Las correlaciones son positivas pero de un tamaño medio-bajo, lo que indica que es posible obtener puntuaciones altas en un factor, a la vez que medias-bajas en otro.

Tabla 2.

Correlaciones entre los factores de la escala

Factores	Visión	Prácticas	Desconocimiento	Obstáculos
Prácticas	0,200**			
Desconocimiento	-0,106*	0,045		
Obstáculos	0,296**	-0,210**	-0,026	
Actitudes				
Desfavorables	-0,280**	0,009	0,197**	0,129**

Procedimiento.

Primero se realizó una revisión de literatura científica en el panorama nacional e internacional. Se identificaron trabajos e instrumentos para la evaluación de la educación inclusiva, entre estos se optó por el CEEIU, dado que es específico para el nivel universitario, recoge en un mismo instrumento la comprensión de directivos, profesores y estudiantes.

El instrumento destinado a profesores y directivos se envió por correo electrónico desde el correo institucional de la asesora de las prácticas profesionales. En cuanto a los estudiantes, se administró el CEEIU de forma anónima y voluntaria durante el horario lectivo de clase.

Una vez recolectada la información del cuestionario, se elaboró una base de datos para procesarla con apoyo del programa de datos estadísticos Statistical Package for the Social Science (SPSS). Se realizaron análisis de frecuencias y tablas de contingencias, así como pruebas T para muestras independientes y análisis de ANOVA, con la finalidad de poder comparar la información y dar respuesta a los objetivos planteados. El análisis de los resultados se realizó tomando como base las dimensiones que contiene el instrumento: conocimiento, cultura y políticas institucionales, alumnos, formación y desarrollo profesional y enseñanza.

Resultados.

De acuerdo con nuestra primera hipótesis, en donde predecíamos que se encontrarían valoraciones medias en los factores de la escala, lo que indica que conviven visiones de la

educación inclusiva positivas y negativas. Al comparar las medias de la variable de respuesta en los diferentes niveles de los factores correspondientes a visión, prácticas, desconocimiento y actitudes desfavorables; se encontró que las puntuaciones más elevadas se relacionan con la visión, seguido de las prácticas y la percepción de obstáculos. Las puntuaciones más bajas se obtuvieron en los factores desconocimiento y actitudes desfavorables. Así pues, se pueden apreciar valoraciones medias en varias de las dimensiones. A su vez y por otro lado, la prueba T para un único grupo reveló diferencias significativas intragrupo, lo que significa que de entre los participantes conviven personas con opiniones significativamente diversas. Así pues y tal como se puede apreciar en la Tabla 3, por lo tanto nuestra primera hipótesis se cumple.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias

Factor	N	Media	DT	ET	T
Visión	639	8,11	1,10	0,04	185,843**
Prácticas	636	5,77	1,67	0,07	87,339**
Desconocimiento	529	3,22	3,22	0,14	23,021**
Obstáculos	608	5,28	1,92	0,08	67,932**
Actitudes desfavorables	639	1,69	1,30	0,05	33,026**

** $p < 0,01$

La segunda hipótesis predecía la existencia de puntuaciones significativamente distintas entre estudiantes y profesores. Se puede apreciar que no existe diferencia significativa en cuanto al factor obstáculos, lo que nos indica que la mayoría considera que los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en la universidad son: la escasa formación didáctica de los profesores, el poco tiempo destinado a la formación didáctica de los profesores, la escasa preparación de los alumnos, los sistemas de evaluación, la falta de recursos didácticos y la falta de personal de apoyo calificado. Sin embargo, existen diferencias significativas en cuanto al factor visión de la inclusión, prácticas inclusivas en la universidad, desconocimiento y actitudes desfavorables. Más concretamente, los estudiantes tienen una visión significativamente más favorable de la inclusión y de las prácticas inclusivas; reconocen tener también un desconocimiento mayor y sus actitudes son significativamente menos desfavorables. Por tanto, nuestra segunda hipótesis se cumple.

Tabla 4.

Diferencias (Anova) en función del grupo de pertenencia

Factores	Grupo	Media	DT	ET	F	Sig.
Visión	Profesor	21	7,61	1,90	4,573	0,033
	Estudiante	615	8,13	1,06		
Prácticas	Profesor	21	4,70	2,12	9,311	0,002
	Estudiante	612	5,82	1,64		
Desconocimiento	Profesor	21	1,16	1,60	9,105	0,003
	Estudiante	505	3,31	3,25		
Obstáculos	Profesor	21	5,38	2,02	,052	0,820
	Estudiante	584	5,28	1,92		
Actit. Desf.	Profesor	21	2,31	2,12	4,955	0,026
	Estudiante	615	1,67	1,26		

De modo complementario, se realizó el análisis por separado de frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas por los profesores y estudiantes de cada uno de los ítems correspondientes a los factores, en donde se encontraron diferencias significativas, con el fin de identificar la diferencia de opinión entre dichos grupos (ver apéndice D). Se obtuvo así que la mayoría tiene una visión positiva sobre la inclusión en la universidad; sin embargo, en cuanto a las prácticas inclusivas en la universidad, la mayoría de los profesores no está de acuerdo en que la cultura institucional de la universidad destaque por aprender de sí misma, superarse y mejorar continuamente, así como por cultivar el desarrollo de la inclusión educativa, la comunicación democrática y el trabajo en equipo; mientras que la mayoría de los estudiantes opina lo contrario.

En cuanto a la innovación educativa, la mayoría opina que la cultura institucional de la universidad no destaca por ello. Por otro lado, la mayoría de los profesores desconoce si la universidad está favoreciendo o apoyando el desarrollo de la enseñanza inclusiva; proyectos de innovación o mejora de la enseñanza inclusiva; investigaciones sobre educación inclusiva; procesos para hacerla más democrática y accesible a su entorno social; procesos para vincular a docentes con discapacidad y procesos para vincular a trabajadores con discapacidad, mientras que la mayoría de los estudiantes opinan lo contrario.

En cuanto a su conocimiento sobre si la universidad favorece o apoya la formación del profesorado en la enseñanza inclusiva, la mayoría de profesores y alumnos lo desconoce. Así mismo, la mayoría de profesores y estudiantes está en desacuerdo en que la calidad de la enseñanza de la universidad se defina por la formación de alumnos vulnerables, sino por la formación de todos los alumnos. También la mayoría tiene opiniones positivas sobre las prácticas para el desarrollo de una enseñanza inclusiva, excepto al hecho de que consideran que en las

clases donde hay estudiantes con discapacidad no se suelen proponer actividades flexibles que puedan realizar todos los alumnos.

En cuanto al factor desconocimiento, la mayoría manifiesta desconocimiento sobre la misión, cultura y prácticas inclusivas en la universidad. Por otro lado, la mayoría evidencia una actitud favorable hacia la inclusión en la universidad y hacia estudiantes con discapacidad o necesidades educativas.

Conforme a la tercera hipótesis planteábamos la existencia de diferencias significativas en función de los estudios que cursen los alumnos. En la Tabla 5 se puede apreciar cómo tan sólo existen diferencias significativas en el factor prácticas donde los alumnos de terapia ocupacional obtienen puntuaciones significativamente superiores. En las demás variables no se aprecian diferencias significativas, por lo que la hipótesis tercera ha obtenido por tanto un apoyo limitado.

Tabla 5.

Diferencias (prueba T) en función de los estudios que cursan los alumnos

Factor	Estudios	N	Media	DT	ET	T	Gf	Sig. (bilateral)																																																				
Visión	Psicología	452	8,09	1,02	,05	-1,467	613	0,143																																																				
	Terap. Ocupac.	163	8,24	1,17	,09				Prácticas	Psicología	452	5,70	1,53	,07	-2,989	610	0,003	Terap. Ocupac.	163	6,15	1,88	,15	Desconocimiento	Psicología	452	3,37	3,10	,16	.647	503	0,518	Terap. Ocupac.	163	3,15	3,66	,32	Obstáculos	Psicología	452	5,20	1,87	,09	-1,683	582	0,093	Terap. Ocupac.	163	5,51	2,05	,17	Actitudes desfavorables	Psicología	452	1,72	1,21	,06	1.820	613	0,069	Terap. Ocupac.
Prácticas	Psicología	452	5,70	1,53	,07	-2,989	610	0,003																																																				
	Terap. Ocupac.	163	6,15	1,88	,15				Desconocimiento	Psicología	452	3,37	3,10	,16	.647	503	0,518	Terap. Ocupac.	163	3,15	3,66	,32	Obstáculos	Psicología	452	5,20	1,87	,09	-1,683	582	0,093	Terap. Ocupac.	163	5,51	2,05	,17	Actitudes desfavorables	Psicología	452	1,72	1,21	,06	1.820	613	0,069	Terap. Ocupac.	163	1,52	1,36	,11										
Desconocimiento	Psicología	452	3,37	3,10	,16	.647	503	0,518																																																				
	Terap. Ocupac.	163	3,15	3,66	,32				Obstáculos	Psicología	452	5,20	1,87	,09	-1,683	582	0,093	Terap. Ocupac.	163	5,51	2,05	,17	Actitudes desfavorables	Psicología	452	1,72	1,21	,06	1.820	613	0,069	Terap. Ocupac.	163	1,52	1,36	,11																								
Obstáculos	Psicología	452	5,20	1,87	,09	-1,683	582	0,093																																																				
	Terap. Ocupac.	163	5,51	2,05	,17				Actitudes desfavorables	Psicología	452	1,72	1,21	,06	1.820	613	0,069	Terap. Ocupac.	163	1,52	1,36	,11																																						
Actitudes desfavorables	Psicología	452	1,72	1,21	,06	1.820	613	0,069																																																				
	Terap. Ocupac.	163	1,52	1,36	,11																																																							

Por lo que se refiere a la cuarta hipótesis, en donde se planteó la existencia de diferencias significativas en función del curso en el que se encontraran los estudiantes, en la Tabla 6 se puede apreciar cómo existen diferencias significativas en todas las variables salvo en la visión, en función del curso en el que se encuentran los estudiantes. Los estudiantes de primer curso obtienen puntuaciones más altas en prácticas, desconocimiento y actitudes desfavorables, y más bajas en obstáculos.

Tabla 6.

Puntuaciones de los participantes en función del curso y de los estudios

Factor	Curso	Estudios	Media	Desviación estándar	N
Visión	Primero	Psicología	7,82	1,00	102
		Terap. Ocup.	8,25	1,10	26
		Total	7,91	1,03	128
	Segundo	Psicología	8,04	1,03	80
		Terap. Ocup.	8,32	1,30	26
		Total	8,11	1,10	106
	Tercero	Psicología	8,20	,85	62
		Terap. Ocup.	8,13	,98	23
		Total	8,18	,88	85
	Cuarto	Psicología	8,33	1,05	112
		Terap. Ocup.	7,97	1,47	40
		Total	8,24	1,18	152
	Total	Psicología	8,10	1,02	356
		Terap. Ocup.	8,15	1,26	115
		Total	8,11	1,08	471
Prácticas	Primero	Psicología	6,17	1,13	102
		Terap. Ocup.	7,21	1,30	26
		Total	6,38	1,23	128
	Segundo	Psicología	5,53	1,83	80
		Terap. Ocup.	5,21	1,53	26
		Total	5,45	1,76	106
	Tercero	Psicología	5,46	1,58	62
		Terap. Ocup.	6,08	2,44	23
		Total	5,63	1,85	85
	Cuarto	Psicología	5,76	1,52	112
		Terap. Ocup.	5,61	1,60	40
		Total	5,72	1,54	152
	Total	Psicología	5,77	1,53	356
		Terap. Ocup.	5,97	1,85	115
		Total	5,82	1,61	471
Desconocim	Primero	Psicología	3,61	2,75	102
		Terap. Ocup.	4,49	3,56	26
		Total	3,79	2,94	128
	Segundo	Psicología	3,03	2,93	80
		Terap. Ocup.	1,32	2,31	26
		Total	2,61	2,88	106
	Tercero	Psicología	3,90	3,30	62
		Terap. Ocup.	1,15	2,00	23
		Total	3,15	3,23	85
	Cuarto	Psicología	2,41	2,75	112
		Terap. Ocup.	2,76	3,28	40
		Total	2,50	2,89	152
	Total	Psicología	3,15	2,94	356
		Terap. Ocup.	2,51	3,16	115
		Total	2,99	3,00	471

Tabla 7.

Puntuaciones de los participantes en función del curso y de los estudios (continuación)

Factor	Curso	Estudios	Media	Desviación estándar	N
Obstáculos	Primero	Psicología	4,55	1,84	102
		Terap. Ocup.	5,28	1,93	26
		Total	4,70	1,87	128
	Segundo	Psicología	5,07	1,81	80
		Terap. Ocup.	6,06	2,15	26
		Total	5,31	1,94	106
	Tercero	Psicología	5,48	1,56	62
		Terap. Ocup.	4,90	2,62	23
		Total	5,32	1,91	85
	Cuarto	Psicología	5,54	1,84	112
		Terap. Ocup.	5,72	1,87	40
		Total	5,59	1,84	152
	Total	Psicología	5,14	1,83	356
		Terap. Ocup.	5,53	2,13	115
		Total	5,24	1,91	471
Actitudes	Primero	Psicología	1,94	1,16	102
		Terap. Ocup.	1,60	1,32	26
		Total	1,87	1,19	128
	Segundo	Psicología	1,61	1,32	80
		Terap. Ocup.	1,01	1,01	26
		Total	1,47	1,27	106
	Tercero	Psicología	1,58	1,12	62
		Terap. Ocup.	1,32	1,08	23
		Total	1,51	1,11	85
	Cuarto	Psicología	1,72	1,24	112
		Terap. Ocup.	1,82	1,79	40
		Total	1,75	1,40	152
	Total	Psicología	1,74	1,22	356
		Terap. Ocup.	1,49	1,43	115
		Total	1,6761	1,27543	471

En la Figura 2 se pueden observar diferencias en función de los estudios que están realizando los estudiantes (concretamente en los factores desconocimiento y actitudes desfavorables, en los que los estudiantes de psicología obtuvieron puntuaciones más altas) y la interacción curso y estudios es significativa; por lo que podemos decir que las diferencias obtenidas en función de los cursos se ven afectadas por los estudios que estén cursando los estudiantes. por tanto, la hipótesis cuarta se ve confirmada.

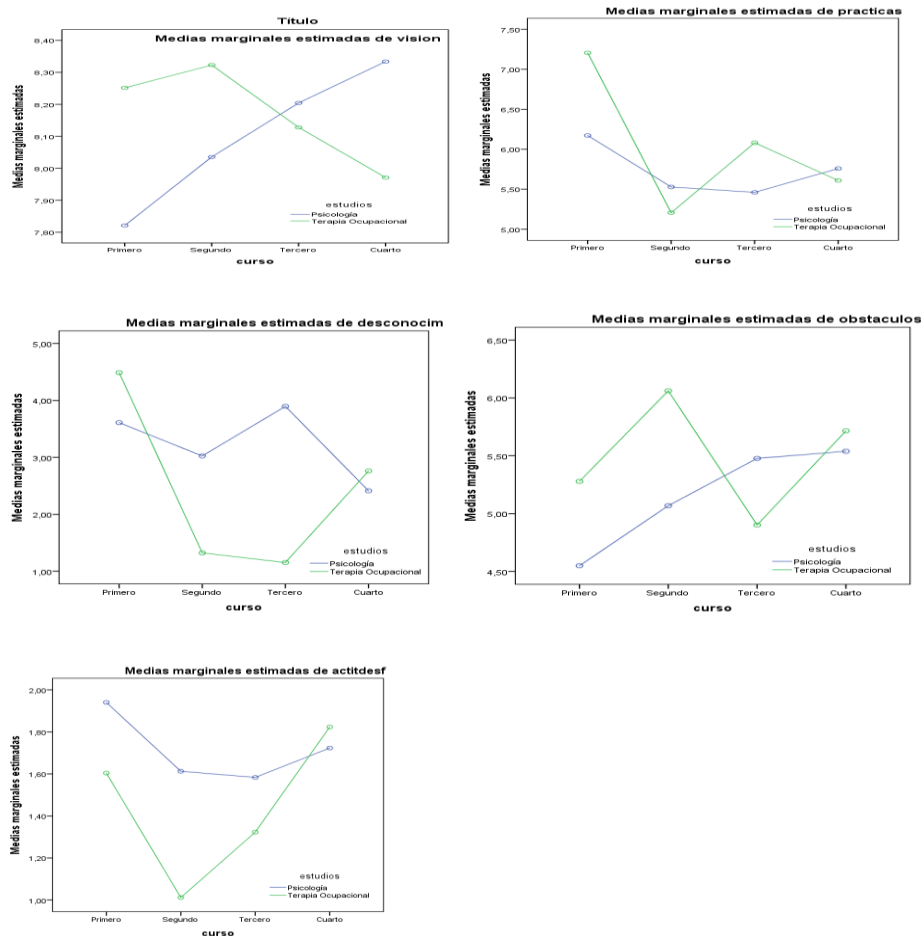


Figura 2. Puntuaciones en los factores de la escala en función del curso y estudios.

De acuerdo con la quinta hipótesis, en cuanto a la variable género y su posible influencia en los resultados, en la Tabla 7 se puede apreciar que no hay diferencias significativas en función de la variable género, por lo tanto nuestra hipótesis se cumple. Puede decirse, por tanto, que las valoraciones proporcionadas por los participantes objeto de estudio se pueden generalizar, con independencia del género.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias

Factor	Género	N	Media	DT	ET	T	GI	Sig. (bilateral)
Visión	Hombre	110	8,18	1,10	,11	,456	613	0,649
	Mujer	505	8,13	1,06	,05			
Prácticas	Hombre	110	5,97	1,55	,15	,985	610	0,325
	Mujer	502	5,80	1,66	,07			
Desconocim	Hombre	90	3,45	3,24	,34	,479	503	0,632
	Mujer	415	3,27	3,26	,16			
Obstáculos	Hombre	105	5,22	2,03	,20	-,253	582	0,800
	Mujer	479	5,28	1,91	,09			
Actitdesf	Hombre	110	1,71	1,21	,12	,369	613	0,713
	Mujer	505	1,66	1,28	,06			

Partiendo de los resultados se propone el diseño de una guía interactiva de buenas prácticas en educación inclusiva universitaria para la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, dirigida a cada uno de los actores (profesores, estudiantes, personal administrativo y directivos), con el fin de dar a conocer los elementos básicos que favorecen una educación inclusiva en el ámbito universitario.

Actividades realizadas

Las actividades que se realizaron para cumplir con cada objetivo se desarrollaron en tres momentos (corto, mediano y largo plazo) tal como se puede apreciar en la Figura 3.



Figura 3. Actividades realizadas

Para la primera etapa, se realizó un estudio y revisión de literatura científica en el panorama nacional e internacional sobre la inclusión educativa universitaria y las buenas prácticas para la inclusión; en las fechas comprendidas entre el 10 de septiembre al 8 de octubre; para ello se usaron buscadores de educación superior con acceso a revistas científicas. Se utilizaron palabras clave como: inclusión educativa a nivel superior/ lineamiento(s)/ programa(s)/ guía(s)/ buenas prácticas. Al mismo tiempo, se recolectó información documental de la facultad en donde se iba a desarrollar el proyecto (Facultad de Psicología de la universidad de Salamanca).

De la información recolectada, se identificaron trabajos e instrumentos para la evaluación de la educación inclusiva, entre ellos el CEEIU, el cual se eligió por sus características para apoyar en el desarrollo del objetivo de esta primera fase; puesto que es un instrumento diseñado para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (de posible aplicación en cualquier universidad previa adaptación terminológica, cultural, normativa y organizativa).

Tiene como objetivo aproximarse a la comprensión relativa de la educación inclusiva, desde la percepción de sus principales protagonistas y se fundamenta en el enfoque de educación inclusiva, comprendido como factor de excelencia y calidad académicas. Está dirigido simultáneamente a los tres grupos de agentes claves en la educación inclusiva de las universidades: directivos, profesores y estudiantes, así como a otros actores de la comunidad educativa universitaria. Una vez realizadas las modificaciones se transcribió el instrumento en formato digital (Google forms) para ser administrado a los profesores; para ello se les envió por correo electrónico. Para el resto de los participantes se optó por administrárselo de manera física.

Seguidamente, durante el periodo comprendido del 10 de octubre al 5 de noviembre, una vez recolectada la información del cuestionario, se elaboró una base de datos para procesarla con apoyo del programa de datos estadísticos Statistical Package for the Social Science (SPSS). Se obtuvo un total de participantes, los cuales eran estudiantes de alguna de las dos licenciaturas de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, así como profesores y tres personas pertenecientes al grupo del personal de administración y servicios de la Facultad de Psicología.

A partir de los resultados se desarrolló la segunda etapa en donde se planteó una propuesta de intervención dirigida a cada uno de los actores (profesores, estudiantes, personal administrativo), con el fin de dar a conocer los elementos básicos que favorecen una educación inclusiva en el ámbito universitario. Teniendo como resultado final la estructura de una guía interactiva sobre las buenas prácticas para el desarrollo de la inclusión en la universidad la cual se divide en tres apartados de contenido:

1. Información y sensibilización al personal de la educación superior, estudiantes y personal administrativo: tiene como fin, sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la necesidad de respetar las diferencias individuales, incluso cuando éstas requieran, por parte de profesores, personal de administración y estudiantes, unas respuestas ajustadas a las necesidades especiales de alguno de sus miembros. Para ello, se hace necesario transmitir una información clara sobre cuál es el papel que cada uno debe jugar en pro de la inclusión de las personas con discapacidad. Fomentar actitudes de aceptación y respeto hacia las diferencias.

2. Elaboración de adaptaciones metodológicas: consiste en reservar puestos de acuerdo a las necesidades de cada alumno; brindarles la documentación escrita o en audios sobre el contenido de la materia objeto de enseñanza-aprendizaje; colaboración y compañerismo en la clase; adaptación de recursos técnicos: procesos de evaluación que aseguren la adopción de

medidas concretas y específicas que puedan valorar los progresos realizados por cada uno de los estudiantes.

3. Infraestructura: se refiere al aprovechamiento óptimo de los recursos naturales que forman parte de la infraestructura universitaria.

La guía interactiva se realizó en Google Sites (ver apéndice E). Se eligió esta herramienta por sus características, dado que es una aplicación online gratuita ofrecida por la empresa estadounidense Google. Permite crear un sitio web o una intranet de una forma tan sencilla como editar un documento; además, los usuarios pueden reunir información variada, incluidos vídeos, calendarios, presentaciones, archivos adjuntos y texto. También, permite compartir información con facilidad para verla y compartirla con un grupo reducido de colaboradores o con toda su organización.

La estructura de la guía es sencilla y fácil de navegar para encontrar la información que se requiera. En la página de inicio se tiene la presentación, en este espacio también se pueden poner anuncios o noticias que requieran de atención oportuna. El menú corresponde a los tres apartados de contenido ya mencionado y adicionalmente el apartado de artículos, cada uno con submenús en donde se adjunta la información referente a cada área, dicha información está conformada por diversos recursos como videos, audios y presentaciones.

En el último apartado referente a artículos, se encuentra a manera de galería con su respectivo hipervínculo, íconos de diferentes revistas, repositorios e instituciones que ofrecen de manera gratuita en su mayoría, artículos científicos e información que a la comunidad educativa les puede ser útil para elaborar materiales, conocer investigaciones que se han realizado en otros lugares, información relacionada con la práctica docente, etc.

La guía se puede consultar en el siguiente enlace <https://sites.google.com/view/guia-buenas-prcticas-para-la-i/p%C3%A1gina-principal>

Así mismo, se estuvo trabajando en la redacción de dos artículos como propuesta de una publicación conjunta sobre la innovación educativa, el primero es una revisión bibliográfica que pone de manifiesto las barreras y dificultades que presentan el proceso de inclusión educativa a nivel superior, así como una serie de elementos prácticos para facilitar el proceso de inclusión educativa en el ámbito universitario. En el segundo, a manera de artículo científico, se dan a conocer los resultados de la parte empírica de este proyecto, se analizan las opiniones y

percepciones de los profesores y estudiantes universitarios sobre la educación inclusiva en su facultad.

CAPÍTULO IV

Análisis de la experiencia adquirida

Conforme fui realizando cada una de las etapas del trabajo reflexioné sobre un tema que ha tomado mucho valor en los últimos años dentro en la educación, la inclusión escolar, en donde se busca brindar una educación de calidad para todos; sin embargo, a pesar de que la educación es un derecho que tiene todo ser humano y la mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos (Misischia, 2014). En la práctica, existen numerosos factores como la diversidad del alumnado y sus diferentes necesidades educativas, que excluyen a algunos estudiantes del sistema educativo, resultando difícil alcanzar dicha inclusión debido a las barreras que se encuentran dentro y fuera de la institución y que dificultan la unificación y equidad.

En el contexto escolar, los profesores son los primeros que tienen la oportunidad de identificar dichas necesidades educativas, es por ello que tienen un rol fundamental; ya que participan en contextos naturales con múltiples oportunidades de observar el comportamiento de sus alumnos, por tanto, deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje (Ainscow, 2001; Beyer, 2001; Riehl, 2000). Por tanto, me pareció importante conocer no solo el alcance que tiene la participación de los profesores para la inclusión de los alumnos, sino también la de los administrativos y estudiantes.

Tuve la oportunidad de reflexionar sobre la importancia de mi labor como docente y me surgió la necesidad de ser sensible a reconocer la diversidad que se presenta en mis alumnos, lo cual me ha motivado a seguir preparándome para atender de manera eficaz los requerimientos que presenten dichos alumnos. Al mismo tiempo, como parte del personal administrativo de una institución, comprendí la necesidad de sensibilizar a los docentes sobre la importancia de su práctica educativa al enseñar dentro de diversos contextos; puesto que en nosotros recae la responsabilidad de analizar nuestra práctica, con el fin de identificar aquellos elementos que nos han funcionado y los que podríamos incluir, para atender a la diversidad del alumnado y sus diferentes necesidades educativas y que han promovido la inclusión educativa.

Valdés y Monereo (2012) mencionan que las percepciones de los profesores, así como su formación se consideran un eje primordial entre los factores determinados como barreras a la inclusión, ya que es imprescindible desarrollar competencias didáctico-técnicas; así como impulsar cambios en las percepciones e ideas hacia la inclusión. Manifiestan que la mayoría de

las veces, el docente no cuenta con las suficientes herramientas para responder de manera correcta ante la presencia de situaciones inesperadas y desconocidas, presentes en el nuevo escenario educativo, diverso y tendiente a lo inclusivo. Por tanto, se podría decir que incluir podría ocasionar incomodidad no por una actitud negativa sino por no tener los conocimientos suficientes para dirigirse, atender y tratar a los alumnos (Suria, 2012).

Me parece que es importante que los profesores tengan una idea clara sobre la importancia de su labor para hacer realidad la inclusión en las aulas, pero primeramente deben saber y entender qué es la inclusión educativa. En mi entorno profesional he notado y ellos mismos han mencionado, que tienen percepciones equivocadas sobre lo que representa la inclusión de estudiantes con NE, de los procesos que se involucran, los conocimientos y estrategias que se deben conocer para trabajar con estos estudiantes y de las ventajas que tiene la inclusión sobre la preparación educativa de los alumnos con NE.

Algunos consideran que para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales necesitan de una capacitación especial para eso, ya que piensan que deben cambiar sus planeaciones de forma significativa en caso de tener estudiantes con NE. Incluso, han mencionado que en los centros de servicio de apoyo, estos estudiantes pueden recibir mejor atención y desarrollar mejor sus habilidades debido a que el personal está capacitado especialmente para atenderlos. Consideran que la forma de enseñar, las actividades y las condiciones de una clase estándar no cubren las necesidades que tiene un estudiante con NE para poder incluirse, reforzando la idea de que deben hacer cambios en su práctica docente y para ello consideran que necesitan de una capacitación intensiva. También consideran que los estudiantes con NEE no tienen un comportamiento adecuado para una clase en un grupo estándar, lo cual es perjudicial tanto para el alumno como para el desarrollo de la clase.

A mi parecer, no le bastan al docente el dominio de las estrategias de enseñanza para atender a alumnos con NE, ni tampoco la buena disposición para afrontar una situación relacionada a ellos; es por eso que el perfil del docente debe ser complementado con conocimientos relacionados con inclusión, accesibilidad, estrategias de abordaje, trato personal, manejo del lenguaje y otras técnicas, herramientas y sugerencias que le permitan atender a estudiantes con NE en ambientes educativos en condiciones de equidad.

Analizando lo anterior, me pareció importante agregarle a la guía un apartado con propuestas de talleres dirigidos a la formación docente para la atención de alumnos con NE, en

donde se les proporcione herramientas pedagógicas para el logro de la accesibilidad e inclusión de las personas con alguna NE dentro del aula de clase; ya que un aspecto clave para lograr la inclusión lo constituye el profesor, quien convive a diario y de manera cercana con las NE presentadas por los alumnos, por lo que debe estar capacitado para atender la diversidad que se presenta en el aula de clases (Reinoso y Hernández, 2015).

De lo anterior, la importancia de brindar apoyo interdisciplinario a los docentes para la identificación, atención temprana y oportuna de las NE que pudiera presentar el alumnado; sin olvidar que, a nivel superior, así como existe diversidad de alumnado también hay diversidad de profesorado, en cuanto a formación profesional, características personales, estilos de enseñanza, identidad docente entre otros aspectos que pudieran impactar en la manera de trabajar con los estudiantes; por tanto, hay que considerar brindarle a los profesores cursos de formación adaptados de acuerdo a las necesidades del profesor como del alumnado.

Conforme iba pensando en la estructura y los elementos que debía de contener la guía, concluí que debía ser una herramienta dirigida no solamente a los agentes de nivel superior sino que también pudiera ser consultada por profesionales de otros niveles educativos. Puesto que, por mi parte, pretendo compartirla con mi institución de trabajo para que todos los profesionales de cada área (preescolar, primaria, secundaria) puedan consultarla.

CAPÍTULO V

Análisis de los alcances logrados con respecto al plan de prácticas

La primera tarea que se realizó consistió en la revisión de literatura científica en el panorama nacional e internacional sobre la inclusión educativa universitaria, las barreras y las buenas prácticas para la inclusión. Para ello se optó por resumir en frases cortas los temas y buscar las palabras clave que definieran dichas frases, para después expresarlas el mayor número de veces posible empleando sinónimos, variantes gramaticales, etc. Así mismo, se emplearon dichas palabras claves traducidas al inglés.

Una vez obtenida la bibliografía se trabajó con Mendeley, un gestor gratuito y multiplataforma de referencias bibliográficas, lo cual permitió añadir información desde diferentes fuentes y consultarla desde cualquier ordenador con conexión a Internet. Para poder usar dicho gestor, primero se creó una cuenta registrándose en la página principal, descargó e instaló en cada dispositivo.

Con este recurso se pudo organizar y dar forma a las referencias bibliográficas de artículos de revista, libros u otros documentos, ordenar, eliminar las duplicadas y organizarlas fácilmente creando carpetas y subcarpetas, asignando etiquetas a cada documento para poder establecer filtros, subrayar, hacer anotaciones y exportar el PDF con estos comentarios, etc., al mismo tiempo facilitó la redacción del documento, ya que se pudieron insertar directamente las citas bibliográficas en el estilo APA.

El usar dicha herramienta fue una experiencia nueva para mí puesto que me ayudó a organizar de mejor manera la estructura del trabajo, además de que pude ahorrar tiempo no solamente en la realización de este proyecto sino también en otros trabajos para otras asignaturas.

En esta primera fase se alcanzaron los objetivos planteados. Considero que con esta actividad pude desarrollar las competencias y habilidades para saber buscar información en función de un propósito dado, localizarla, seleccionarla, analizarla y reconstruirla.

Se pudieron identificar algunos instrumentos para la evaluación de la educación inclusiva, finalmente se optó por el CEEIU. Una vez elegido el instrumento para la recolección de datos, se realizaron algunas modificaciones considerando los objetivos, con el fin de obtener información para analizar la problemática detectada; la identificación de las variables; la población y el contexto donde iba a ser aplicado el cuestionario; y el tamaño y tipo de muestra de unidades de análisis que permitiera identificar a los informantes y al número de ellos.

La estructura del cuestionario quedó conformada con un título, en donde se especificó a quien iba dirigido; una presentación en donde se indicaron los objetivos, la institución que llevaba a cabo la investigación y el carácter anónimo de la información requerida.

Finalmente, se transcribió en formato digital con el empleo de la herramienta gratuita Google forms, obteniendo dos versiones la digital y la impresa y se planeó el diseño para su aplicación.

Para la versión digital lo primero que se hizo fue crear una cuenta en Gmail y posteriormente crear el formulario para ser enviado a los docentes y personal administrativo y recopilar la información, para el resto de los participantes se optó por administrárselo de manera física.

La ventaja de usar esta herramienta fue que pudimos tener acceso a los resultados organizados en una hoja de cálculo, a mi parecer fue una manera fácil y eficaz de recabar la información, ya que resultó menos costoso al no tener que imprimirlos; no fue necesaria la presencia de una persona en la administración. Sin embargo, alguna desventaja pudiera ser que al no contestar alguna pregunta, las posibilidades de recuperar la información es vaga; también podrían intervenir otras personas en la formulación de las respuestas y por tanto contaminarlas.

Para la administración física del cuestionario se tomaron en cuenta los recursos con los que se contaba, tales como el personal, el tiempo y el dinero. La ventaja de administrarlo de manera física fue que se obtuvo la información en el plazo asignado, la desventaja fue que la administración fue costosa por el gran número de población y finalmente por falta de tiempo solamente se les pudo administrar el cuestionario impreso a los alumnos y ya no se trabajó con el personal administrativo y directivo como se planteó en un principio en los objetivos.

Antes de administrar el cuestionario, se solicitó la colaboración de los estudiantes, se realizó un cronograma en donde se especificó el tiempo y los grupos a los que se les iba a administrar, así mismo, se asignaron las funciones específicas del personal que iba a intervenir en la administración y la forma de hacerlo. Se eligió el lugar para la recepción, organización y resguardo de la información recolectada con el fin de facilitar la sistematización, procesamiento y análisis estadístico.

Esta etapa fue la que más tiempo demandó dado que en ocasiones se tenía que estar todo el día en la institución para recolectar la información de dos o más grupos, otra desventaja fue

que algunos estudiantes no contestaron el cuestionario ya que mencionaban que eran Erasmus y llevaban muy poco tiempo en la escuela.

Una vez recolectada la información del cuestionario, se elaboró una base de datos para procesarla con apoyo del programa de datos estadísticos Statistical Package for the Social Science (SPSS). Al usar dicho programa resultó fácil crear un archivo de datos estructurado y organizar la información para ser analizada con varias técnicas estadísticas. Se pudieron realizar análisis estadísticos para comparar las características de dos o más grupos con respecto a diversas variables.

Al usar esta herramienta, al principio resultó un poco difícil comprender qué opciones seleccionar para realizar los análisis, debido a la poca experiencia usando el software SPSS; sin embargo, con la guía de la asesora de las prácticas, se pudieron determinar y seleccionar aquellos análisis útiles. Una vez obtenidas las tablas de resultados producidas por SPSS en forma automática, resultó confuso debido a la excesiva información, con la ayuda de la asesora se pudieron interpretar los resultados del análisis.

A partir del análisis se pudo obtener conocimientos para describir y explicar estadísticamente las relaciones entre las variables.

Como última tarea, se trabajó en una propuesta de intervención dirigida a cada uno de los actores. A partir de la literatura consultada y del análisis de los resultados del cuestionario, teniendo como producto la estructura de una guía sobre las buenas prácticas para el desarrollo de la inclusión en la universidad, la cual se desarrolló en Google Sites, por las características de dicha herramienta y porque ya se tenía experiencia previa utilizándola.

Para realizar la propuesta de innovación pedagógica se tomó como base el modelo ADDIE para el proceso del diseño instruccional, que servirá como guía para la implementación y evaluación futura de dicha propuesta.

Para ello se trabajó en el plan para el desarrollo de las unidades, la organización de los recursos, materiales y actividades a desarrollar; así como los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación.

A partir de la realización de las tareas pude observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y redactar textos acerca de situaciones problemáticas presentes los ambientes de aprendizaje a nivel superior y proponer soluciones ante dichas problemáticas. Así

como perfeccionar las prácticas de la escritura que contribuyan a sistematizar los datos y la información para presentarlos a través de los informes de la práctica.

CAPÍTULO VI

Conclusiones y recomendaciones

A partir del análisis de las opiniones y percepciones de los profesores y estudiantes universitarios sobre la educación inclusiva en su facultad, se podría decir que tanto profesores como alumnos tienen una visión positiva sobre el proceso de inclusión en su facultad, sin embargo, manifestaron que en las clases donde hay estudiantes con discapacidad no se suelen proponer actividades flexibles que puedan realizar todos los alumnos, Álvarez et al. (2005), menciona que a pesar de que exista una actitud positiva hacia la integración por parte de los profesores, muchas veces ésta no se logra debido a la falta de recursos y estrategias, lo cual se vincula con la respuesta de ambos colectivos en cuanto a su desconocimiento sobre si la universidad favorece o apoya la formación del profesorado en la enseñanza inclusiva.

Así mismo la mayoría de los profesores manifestó desconocimiento sobre si la universidad estaba apoyando o favoreciendo el desarrollo de la enseñanza inclusiva, proyectos de innovación o mejora de la enseñanza inclusiva, investigaciones, procesos para hacerla más democrática y accesible a su entorno social procesos para vincular a docentes con discapacidad y procesos para vincular a trabajadores con discapacidad, mientras que la mayoría de los estudiantes opinan lo contrario.

De acuerdo con Stainback y Stainback (2004) una de las barreras para el acceso de las personas con NE a las escuelas es la falta de información y capacitación de los profesores para incluirlos en las aulas regulares. Es por ello que se requiere de la formación de profesionales expertos en la materia, con saberes y herramientas a la altura de los grandes desafíos. Siguiendo con esta idea, Pérez (2008) menciona que es necesario unir esfuerzos de los agentes internos de los centros y de los agentes externos por medio de la coordinación de los servicios de inspección, orientación y formación del profesorado principalmente, para lograr que las prácticas educativas sean inclusivas.

Por tanto, para la creación de escuelas inclusivas es indispensable que la organización del aula y del centro educativo se modifique y consigan tener peculiaridades propias de la metodología inclusiva. Con esto se refiere a que no solamente es un aspecto en cuanto a espacio físico y de tiempo, sino que es necesario fijar tareas y actividades pensadas de acuerdo a las características individuales de cada individuo pero que a su vez toda la comunidad se beneficie con ellas, incluyendo al profesorado.

En este sentido brindarles información y formación a los profesores pasa a ser uno de los principales elementos para los procesos de cambio, de manera que pueda atender las necesidades educativas del alumnado. Sin embargo, también se considera importante brindarle información a toda la comunidad universitaria sobre desarrollo de la inclusión educativa en su universidad y los elementos básicos que favorecen una educación inclusiva en el ámbito universitario, puesto que la inclusión es una tarea que le compete a todos y para lograrla es necesaria la participación de todos.

Tal como menciona García (2004), la escuela inclusiva se erige con la colaboración de la comunidad educativa, formando parte de ella los profesionales de la educación, el alumnado y los padres; por tanto, es necesario brindarles información y permitir opinar a todos los que conforman la escuela, para que participen en la creación de una comunidad solidaria y positiva.

Responder a las necesidades educativas del alumnado universitario implica dirigir todos los esfuerzos hacia una serie de objetivos que van desde la sensibilización de la comunidad universitaria, hasta la orientación para brindar una educación de calidad.

Dada la relevancia que actualmente cobra la atención a la diversidad en todos los ámbitos de la vida y de manera específica, en el contexto educativo; se hace imprescindible que las escuelas cuenten con las condiciones para hacer realidad la inclusión educativa de todo el alumnado, así mismo, es necesaria la participación de alumnos, profesores, directivos, administrativos, etc., quienes deben de trabajar de manera colaborativa y conjunta en la búsqueda e implementación de estrategias de mejora para lograr eliminar todas aquellas barreras que impidan la participación y aprendizaje de todos los alumnos en las instituciones educativas.

Ante ello, resulta primordial enunciar propuestas de mejora que contribuyan a que la enseñanza superior sea más inclusiva, y se faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje del colectivo de alumnado, dichas propuestas deben ser innovadoras y dirigidas a todos los actores de la educación. Que abarquen contenidos relacionados con la inclusión educativa, sensibilización, adaptaciones metodológicas, accesibilidad, entre otros tópicos relacionados con las buenas prácticas en inclusión educativa.

Es necesario generar conciencia sobre el tema de inclusión educativa, para la construcción de una sociedad incluyente, teniendo presente que las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales. Ante ello la necesidad de unir esfuerzos

por eliminarlas de los centros escolares centrándose en aquello sobre lo que tanto el personal, como los estudiantes y sus familias puedan hacer para propiciar el proceso de inclusión educativa, sobre todo trabajando de forma conjunta.

A partir de los datos encontrados en el trabajo, se plantean algunas recomendaciones. Las primeras, en relación con la institución participante y su proceso de inclusión de alumnos con necesidades educativas; las segundas, son propuestas de nuevas líneas de investigación que pueden generarse.

Respecto a la institución participante, se sugiere trabajar en la sensibilización de los profesores. Dicha sensibilización deberá tender a que los docentes puedan reflexionar sobre su práctica y reconocer la diversidad que hay en las aulas, para que en los diferentes momentos de la planeación, puesta en práctica y evaluación, recuerde que no todos aprenden de la misma forma ni al mismo ritmo.

También debe trabajarse en la capacitación de los docentes, en donde se les enseñe qué es la inclusión, qué son las necesidades educativas, quiénes presentan necesidades educativas. Con esta información, los docentes podrán identificar las estrategias que potencien las capacidades de sus alumnos, sin perder de vista las limitaciones que tengan, pero teniendo una postura positiva y realista hacia ellos. Esta información, además permitirá determinar sus propios límites, reconociendo lo que pueden hacer directamente por sus alumnos y cuándo es mejor canalizar a otros servicios de apoyo.

También es necesario llevar a los profesores a un proceso de reflexión sobre las maneras de atender las necesidades educativas que pudiese presentar el alumnado y la forma de adecuar las estrategias que ya tienen para poder atenderlos.

Es necesario que en la escuela se acepte la diversidad, no solo de alumnos, sino también de docentes y se proponga una intervención educativa que promueva la educación inclusiva, en la que sea posible el desarrollo óptimo de todos los alumnos, alumnas y profesores; respetando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, sus intereses y los diferentes factores ambientales que pueden afectar su rendimiento académico. Por otro lado, reconociendo la diversidad del profesorado en cuanto a formación inicial, experiencia docente, visión del alumnado y del proceso educativo; en la medida que la institución se reconozca como diversa y promueva la aceptación de la heterogeneidad en las aulas, se promoverá una verdadera educación inclusiva.

En cuanto a líneas de investigación que se pueden continuar a partir de los resultados del presente estudio, se recomienda generar nuevas líneas de investigación en cuanto a analizar cómo afecta la formación inicial de los profesores, que imparten clases en nivel superior, en el proceso de inclusión.

Se propone también el realizar un diseño experimental en donde se pudiera capacitar a los profesores para posteriormente evaluar si se logra un cambio en cuanto a su percepción después de dicha capacitación.

Finalmente se recomienda realizar un censo en la universidad con el fin de identificar qué alumnos presentan necesidades educativas, qué tipo de necesidades educativas presentan y en qué áreas de conocimiento de la universidad se ubican; esto con la finalidad de dar una atención puntual a las necesidades que los alumnos presenten.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). "Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?" *Perspectivas*, 36(1), 17-44.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving school, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Alegre, O. M. (Dir.) (2010). *Capacidades docentes para atender a la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Sevilla: Eduforma.
- Albertí, M. & Romero, L. (2010). *Alumnado con discapacidad visual*. Barcelona: Graó.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, P. & Álvarez-Martino, E. (2005). Percepciones de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicotema*, 17(4), 601-606.
Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3152>
- Ausín, V. (2011). *Recursos para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201024652022.pdf>
- Ávila, V. (1998). *Análisis de la problemática de los alumnos con deficiencias visuales en los estudios universitarios: El caso de la Universidad de València*. (Tesis doctoral): Universitat de Valencia.
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16(2000), 277-293.
- Barton, L. (2008). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Beh-Pajoooh, A. (1992). The effect of social contact on collage teachers attitudes towards students with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special Needs Education*, 7, 231-236.
- Bilbao León, M. C. (2010). Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes de la Universidad de Burgos. *Educación y Diversidad*, 4 (2)(2), 33-50.

- Booth, T., Ainscow, M. & Black-Hawkins, K. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado de http://www.cepazahar.org/recursos/file.php/44/comunicacion-pci/tema_1-inclusion/index1.pdf
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación*. Madrid: FUHEM.
- Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101.
- Bruzzone, D. (2008). *Pedagogía de las alturas*. México:LAG.
- Castellana, M. y Sala, I. (2005). *Estudiantes con discapacidad en aulas universitarias*. España: Comunicación presentada en I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad.
- Cardon, P.L. y Scout, M.L. (2000). Using problem solving to teach the disable. *Technology Teacher*, 59 (8), 12-22.
- Cook, T. & Reichardt, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* [versión pdf]. Recuperado de https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/Cook_Reichardt.pdf
- Damm, X. (2009). Representación y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con Necesidades Educativas Especiales. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 25-35.
- Díaz, G. (2004). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canarias: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad: la Convención Internacional de las Naciones Unidas. (2013). *Documentos de Trabajo de la Subcomisión de Expertos sobre la Convención de la ONU*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Echeita, G. (2009). Los dilemas de las diferencias en la educación escolar. En M.A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urrés y M. Crespo, *Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (pp. 381-395). Salamanca: Amarú.
- FEAPS (2008). *Guía REINE: Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. Recuperado de http://www.feaps.org/manualesbb_pp/educacion.pdf

- Fernández, J. M. (2011). Competencias del profesor universitario para la atención a la diversidad del alumnado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En J. Cabero (dir.): *Diseño, producción y evaluación de un entorno telemático para la formación y reflexión del profesorado universitario para la implantación del EEES*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Fernández Batanero, J.-M. (2004). Necesidades educativas especiales en el contexto universitario español. *Revista de La Educación Superior, Vol. XXXII*, 147–166.
- García, H. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la educación inclusiva. *Revista complutense de Educación, 15*(2). Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0404220597A/16203>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología en la investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill / Interamericana.
- Infante, M. (2010). Desafíos de la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios pedagógicos, 36*(1), 287-297. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052010000100016&script=sci_arttext
- INICO (2018). *Instituto Universitario de Integración en la Comunidad*. Facultad de Psicología. España: USAL. Recuperado de <http://inico.usal.es/>
- Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2012). *Educación Inclusiva: iguales en la diversidad*. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m3_ei.pdf
- Jurado, P. y Sánchez, A. (2005). Alumnes amb necessitats especials: quins canvis d'actitud i cooperació s'han produït en la percepció dels seus companys. *Revista Catalana de Pedagogia, 3*, 349-391.
- Jurado, P. y Olmos, P. (2010). *Las actitudes del profesorado. Eje clave para la intervención educativa inclusiva*. En T. Susinos, Actas del Congreso Internacional “La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas” y XXVII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Santander: Universidad de Cantabria.
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education, 11*, 351- 363.

- León Guerrero, M. J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Training in inclusive education in the new infant and primary education degrees in Spain*, 70, 145–163.
- Manzanilla, L. (2012). *Capacitación docente e integración educativa. Estudio de caso en el nivel inicial*. México: Lorena Manzanilla Duarte.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1). 1-30.
- Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J., & Yarime Coy, L. (2013). Educación Inclusiva y Diversidad Funcional en la Universidad. *Revista de La Facultad de Medicina*, 61(2), 1–30.
- Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. España: Departamento de Pedagogía Aplicada- UAB (Tesis Doctoral inédita).
- Mas T. Ó. & Olmos R. P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 159–174.
- Mateos, G., Torrejón, M., Parra, M. & Pérez, Y. (2008). Necesidades de asesoramiento de acuerdo con padres y maestros de una escuela primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), 63-74.
- McAllister, K. & Hadjri, K. (2013). Inclusion and the Special Educational Needs (SEN) Resource Base in Mainstream Schools: Physical Factors to Maximise Effectiveness. *Support For Learning*, 28(2), 57-65. Recuperado de <http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=88904176&S=R&D=a9h&EbscoContent=dGJyMMv17ESep7M4wtvhOLCmr0yepq9Sr664SbaWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGpslCuqbBKuePfgeyx44Dt6fIA>
- MEC (2009). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Recuperado de <http://www.isftic.mepsyd.es/formacion/materiales/126/cd/index.htm>
- Ministerio de Educación [MEN]. *Colombia avanza hacia una educación inclusiva con calidad (I)*. Centro virtual de noticias (CVN) Noticias sobre educación, 2012. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/propertyvalue-36247.html>

- Misischia, B. S. (2014). Derecho a la educación universitaria de personas con discapacidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 25-33.
- Moriña, A. (2003). Aprendizaje colaborativo entre profesionales del apoyo. *Revista de Educación*, 332, 171-182.
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Moriña Díez, A., López Gavira, M. R., Perera Rodríguez, V. H. & Molina Romo, V. M. (2012). *Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad se encuentran en las aulas universitarias*. En III Congreso Internacional y VIII Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. La construcción del conocimiento educativo para un futuro humano (2012), Bogotá Colombia.
- Mures, P. (febrero, 2009). Atención a la diversidad en la L.O.E. *Innovación y experiencias educativas*, (15). Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ANTONIO%20DAVID_MURES_2.pdf
- Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe (OREALC) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2010). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad*. SIRIED, propuesta metodológica, Santiago de Chile.
- Pérez, J. M. (2005). *La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario*. XI Congreso de Formación del profesorado. Segovia.
- Pérez, B. (2008). La escuela inclusiva y los procesos de formación del profesorado. *Revista digital de CEP de Alcalá de Guadaíra*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abacoportlet/content/fe2a7744-a869-48d6-a8f7-19fa36188ed7>
- Reinoso, C. & Hernández, M. (2015). Enfoques educativos para la diversidad, la inclusión y la cohesión social. *Claroscuros en la Educación*, (41). Recuperado de <http://palido.deluz.mx/articulos/1611>
- Ruiz, C., Mas, O., Tejada, J. y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de Educación Superior*, XXXVII 2(146), 115-132.

- Schlosser, G. y Millar, G. (1991). *Special education professional development and training in Alberta: a status report*. Informe presentado por el Alberta Department of Education Reponse Center. Edmonton.
- Serrano, G. (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. España: Narcea. Recuperado de [versión google books]
https://books.google.es/books?id=iiaMN5VQBnwC&printsec=frontcover&dq=investigacion+cualitativa&hl=es&sa=X&ei=FsBUVYO3Aon_yQTn8YcGbw&ved=0CCwQ6AEwAg#v=onepage&q=investigacion%20cualitativa&f=false
- Shevlin, M., Kenny, M. y MCneela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective. *Disability & Society*, 19 (1), 15-30.
- Stainback, S. & Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea. Recuperado de
<https://books.google.com.mx/books?id=36TU1qoSh3cC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Stupp, R. (2002). Universidades Accesibles para Todos. En: Jiménez, R. Editor. *Las personas con discapacidad en la educación superior*. San José: Fundación Justicia y Género.
- Suriá, R. (septiembre, 2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 23 (3), 96-109. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230792007.pdf>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-16.
- UNESCO (2004a). *Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. Thailandia: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- UNESCO (2004b). Booklet 1: Becoming an inclusive, learning-friendly environment (ILF). En *Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. Thailandia: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- USAL (2019). *Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología*. España: USAL. Recuperado de <https://www.usal.es/facultad-de-psicologia>

- Valliant D. (2011). Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Prospects*, 41, 385–98.
- Valdés, M. & Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6 (2), 193-208.
- Vieira, M.J., Junquera, S. y Vidal, J. (2004). Los Servicios a Estudiantes en la Universidad como Criterio de Calidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 56 (2), 330-345.
- Watkins, A. (2014). *Model policy for inclusive ICTs in education for persons with disabilities*. París: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/communication-andinformation/>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Apéndices

Apéndice A

Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU)

Agustín de la Herrán Gascón

Joaquín Paredes Labra

Daniela Monsalve Treskow

I DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

a) DIRECTIVOS/AS:

1. Género:

- Hombre
- Mujer
- Otro

2. Edad

- Menos de 30 años
- Entre 30-35 años
- Entre 36-41 años
- Entre 42-47 años
- Entre 48-53 años
- Entre 54-59 años
- Entre 60-65 años
- Más de 65 años

3. Años de experiencia en la gestión universitaria:

- Entre 0-3
- Entre 4-7
- Entre 8-11
- Entre 12-15
- Entre 16-19
- Entre 20-23
- Entre 24-27
- Entre 28-31
- Más de 31

4. Mayor titulación académica que Ud. tiene:

- Licenciatura
- Ingeniería
- Diplomado
- Especialidad
- Maestría
- Doctorado

5. Nivel académico en que imparte clases (señale las que correspondan):

- Tercer nivel
- Cuarto nivel
- PhD
- Cursos para el profesorado universitario.
- No tengo carga docente
- Otros

6. Promedio de alumnos por paralelo o clase en este año:

- Menos de 10
- Entre 11 y 20
- Entre 21 y 30
- Entre 31 y 40
- Entre 41 y 50
- Entre 51 y 60
- Entre 61 y 70
- Entre 71 y 80
- Más de 80 alumnos
- No he tenido alumnos este año

7. Facultad en la que imparte clases (señale las que correspondan):

- Ciencias Administrativas y Económicas.
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Humanísticas
- Ciencias Informáticas
- Ciencias Matemáticas Físicas y Químicas
- Ciencias Veterinarias
- Ciencias Zootécnicas
- Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
- Ingeniería Agrícola
- Ingeniería Agronómica
- Instituto de Ciencias Básicas
- Ninguna

8. Categoría Profesional:

- Profesor con contrato de servicios ocasionales
- Titular auxiliar
- Titular agregado
- Titular principal
- Profesor invitado

9. Dedicación:

- Tiempo parcial
- Medio tiempo
- Tiempo completo

10. Número de paralelos o clases a los que impartido docencia en este año académico en esta universidad:

- Ninguno
- De 1 a 2
- De 3 a 4
- De 5 a 6
- De 7 a 8
- Más de 8

11. Ha recibido formación continua en los últimos dos años (señale las alternativas que correspondan):

- Relativa a su área de especialización
- Relativa al área pedagógica o didáctica
- Relativa al área de la gestión
- Relativa al campo de la educación inclusiva universitaria
- No he recibido formación continua en los dos últimos años

12. Ha participado en proyectos de innovación docente o de mejora de la enseñanza en los últimos dos años lectivos:

- Sí
- No

13. Ocupa el cargo o responsabilidad de gestión (señale las alternativas que correspondan):

- Rector
- Vicerrector
- Director general administrativo
- Director de vinculación
- Decano
- Vicedecano
- Director de un centro o instituto de investigación
- Coordinador departamental
- Coordinador de programa
- Director o miembro editorial de una revista indexada
- Miembro del máximo órgano colegiado académico superior de la universidad

b) PROFESORES/AS:

1. Género:

- Hombre
- Mujer
- Otro

2. Edad (años):

- Menos de 30
- Entre 30-35
- Entre 36-41
- Entre 42-47
- Entre 48-53
- Entre 54-59
- Entre 60-65
- Más de 65

3. Años de experiencia en la enseñanza universitaria:

- Entre 0-3
- Entre 4-7
- Entre 8-11
- Entre 12-15
- Entre 16-19
- Entre 20-23
- Entre 24-27
- Entre 28-31
- Más de 31

4. Mayor titulación académica que Ud. tiene:

- Licenciatura
- Ingeniería
- Diplomado
- Especialidad
- Maestría
- Doctorado

5. Nivel académico en que imparte clases (señale las que correspondan):

- Tercer nivel
- Cuarto nivel
- PhD
- Cursos de formación para el profesorado universitario.
- No tengo carga docente
- Otros

6. Promedio de alumnos por paralelo o clase en este año:

- No he tenido alumnos este año
- Menos de 10
- Entre 11 y 20
- Entre 21 y 30
- Entre 31 y 40
- Entre 41 y 50
- Entre 51 y 60
- Entre 61 y 70
- Entre 71 y 80
- Más de 80 alumnos

7. Facultad en la que imparte clases (señale las que correspondan):

- Ciencias Administrativas y Económicas.
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Humanísticas
- Ciencias Informáticas
- Ciencias Matemáticas Físicas y Químicas
- Ciencias Veterinarias
- Ciencias Zootécnicas
- Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
- Ingeniería Agrícola
- Ingeniería Agronómica
- Instituto de Ciencias Básicas
- Ninguna

8. Categoría Profesional:

- Profesor con contrato de servicios ocasionales
- Titular auxiliar
- Titular agregado
- Titular principal
- Profesor invitado

9. Dedicación:

- Tiempo parcial
- Medio tiempo
- Tiempo completo

10. Número de paralelos o clases a los que impartido docencia en este año académico en esta universidad:

- Ninguno
- De 1 a 2
- De 3 a 4
- De 5 a 6
- De 7 a 8
- Más de 8

11. Ha recibido formación continua en los últimos dos años (señale las alternativas que correspondan):

- Relativa a su área de especialización
- Relativa al área pedagógica o didáctica
- Relativa al área de la gestión
- Relativa al campo de la educación inclusiva universitaria
- No he recibido formación continua en los dos últimos años

12. Ha participado en proyectos de innovación docente o de mejora de la enseñanza en los últimos dos años lectivos:

- Sí
- No

13. Desempeña alguna responsabilidad de gestión actualmente:

- Sí
- No

c) ESTUDIANTES:

1. Género

- Hombre
- Mujer
- Otro

2. Edad (años):

- Menos de 18
- Entre 18-19
- Entre 20-21
- Entre 22-23
- Entre 24-25
- Entre 26-27
- Entre 28-29
- Entre 30-31
- Entre 32-33
- Entre 34-35
- Entre 36-37
- Entre 38-39
- Entre 40-46
- Entre 47-53
- Entre 54-60
- Más de 60

3. Semestres como estudiante universitario:

- Entre 1-2
- Entre 3-4
- Entre 5-6
- Entre 7-8
- Entre 9-10
- Entre 11-12
- Más de 12

4. Mayor titulación académica que tienes:

- Bachillerato
- Licenciatura
- Ingeniería
- Diplomado
- Especialidad
- Maestría
- Doctorado

5. Nivel académico en los que recibes clases (señala las que correspondan):

- Tercer nivel
- Cuarto nivel
- PhD
- Ninguno / No he recibido clases
- Otros

6. Promedio de compañeros o alumnos por paralelo o clase en este año:

- Menos de 10
- Entre 11 y 20
- Entre 21 y 30
- Entre 31 y 40
- Entre 41 y 50
- Entre 51 y 60
- Entre 61 y 70
- Entre 71 y 80
- Más de 80 alumnos

7. Facultad en la que recibes clases (Señala las que correspondan):

- Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas.
- Facultad de Ciencias de la Salud
- Facultad de Ciencias Humanísticas
- Facultad de Ciencias Informáticas
- Facultad de Ciencias Matemáticas Físicas y Químicas
- Facultad de Ciencias Veterinarias
- Facultad de Ciencias Zootécnicas
- Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
- Facultad de Ingeniería Agrícola
- Facultad de Ingeniería Agronómica
- Instituto de Ciencias Básicas
- Ninguna

II CUESTIONES:

1. La educación inclusiva para todos los alumnos, sin distinción alguna, es para mí:

(Sí / No / No lo sé):

- Una prioridad
- Un tema secundario para mi universidad
- Un tema propio de niveles de enseñanza anteriores al universitario
- Una amenaza para la excelencia académica
- Una utopía irrealizable
- Una obligación o imperativo profesional
- Un derecho social

2. La cultura institucional de esta universidad destaca por:

(Sí / No / No lo sé):

- Aprender de sí misma, superarse y mejorar continuamente
- El control evaluativo del trabajo
- La innovación educativa
- Cultivar el desarrollo de la inclusión educativa
- La comunicación democrática y el trabajo en equipo

3. Con certeza sé que la universidad está favoreciendo o apoyando:

(Sí / No / No lo sé):

- La formación del profesorado en enseñanza inclusiva
- El desarrollo de la enseñanza inclusiva
- Proyectos de innovación o mejora de la enseñanza inclusiva
- Investigaciones sobre educación inclusiva
- Procesos para hacerla más democrática y accesible a su entorno social
- Procesos para vincular a docentes con discapacidad
- Procesos para vincular a trabajadores con discapacidad

4. Creo que la enseñanza inclusiva en esta universidad podría desarrollarse más a través de:

(Sí / No / No lo sé):

- Proyectos de innovación
- Formación de profesores sobre el tema
- Formación de directivos sobre el tema
- Sensibilización de alumnos sobre el tema
- Proyectos de investigación
- Potenciando una cultura inclusiva en la institución

5. En esta universidad la calidad de la enseñanza se define por:

(Sí / No / No lo sé):

- Los resultados académicos
- La formación de alumnos vulnerables
- La formación de todos los alumnos

6. Los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales:

(Sí / No / No lo sé):

- Dificultan el trabajo docente
- No alcanzarán el mismo nivel de competencias que los demás
- Serán peores profesionales que los alumnos normales
- Perjudican la formación de los demás en el aula
- Enriquecen la formación de todos en el aula
- Requerirán de una evaluación menos exigente para aprobar
- Dan cuenta de una realidad urgente que hay que abordar
- Dan cuenta de una cultura universitaria más democrática

7. Si los alumnos vulnerables no aprueban como los demás:

(Sí / No / No lo sé):

- Es responsabilidad de los profesores
- La universidad debería plantearse una respuesta

8. Para que la enseñanza universitaria sea efectiva, lo más importante es:

(Sí / No / No lo sé):

- La colaboración y apoyo entre los alumnos
- Ayudar a integrarse a quienes más lo necesitan

9. La enseñanza inclusiva en esta universidad:

(Sí / No / No lo sé):

- Es parte del trabajo docente
- Debería ser una normalidad en la universidad
- Puede favorecer una mejor formación de los alumnos egresados

10. En las clases en que hay alumnos con discapacidad:

(Sí / No / No lo sé):

- Se suelen proponer actividades flexibles que puedan realizar todos los alumnos
- Normalmente no se cambia la metodología
- Los alumnos deben esforzarse y adaptarse por sí mismos
- Dudo que existan otras posibilidades metodológicas para desarrollar una enseñanza inclusiva
- Los alumnos sin necesidades especiales les han ayudado en su aprendizaje
- Personal de apoyo ha estado con el alumno vulnerable en el aula
- Se recurre al trabajo colaborativo entre alumnos

11. Los principales obstáculos que impiden el desarrollo de una enseñanza inclusiva en esta universidad son:

(Sí / No / No lo sé):

- La escasa formación didáctica de los profesores
- El poco tiempo destinado a la formación didáctica de los profesores
- La escasa preparación de los alumnos
- La actitud excluyente de algunos alumnos
- Los sistemas de evaluación
- La exigencia de los estudios
- Es la falta de recursos didácticos
- El exceso de trabajo o de horas de clase
- La falta de personal de apoyo cualificado
- La actitud excluyente de algunos profesores

12. La enseñanza inclusiva en esta universidad podría desarrollarse fortaleciendo:

(Sí / No / No lo sé):

- Políticas institucionales favorables
- La colaboración de toda la comunidad educativa
- La formación didáctica de los profesores en enseñanza inclusiva
- El trabajo en equipo entre profesorado
- La participación y apoyo de los alumnos
- Profesores de apoyo que en el aula ayuden a los alumnos vulnerables
- Un menor grado de ocupación en tareas no docentes

13. Conozco una buena práctica en educación inclusiva en esta universidad:

(Sí / No / No lo sé):

14. Me siento competente o comprometido para gestionar (directivos), enseñar (docentes) o aprender (estudiantes) con los apoyos y recursos necesarios:

(Sí / No / No lo sé):

15. Cuento con tiempo suficiente para formarme en educación inclusiva universitaria:

(Sí / No / No lo sé):

16. Estoy interesado en capacitarme en gestión de la educación inclusiva universitaria:

(Sí / No / No lo sé):

17. Considero que mi gestión (directivos), enseñanza (docentes) o aprendizaje (estudiantes) son innovadores:

(Sí / No / No lo sé):

18. Tengo conocimiento de cómo está presente la inclusión en la política educativa nacional y universitaria:
(Nada de acuerdo / Poco de acuerdo / Bastante de acuerdo / Muy de acuerdo)

19. Creo que la formación universitaria de todos los alumnos, sin distinción, es una responsabilidad de la universidad:
(Nada de acuerdo / Poco de acuerdo / Bastante de acuerdo / Muy de acuerdo)

20. Creo que la formación didáctica para el desarrollo de una educación inclusiva debería ser una prioridad de esta universidad:
(Nada de acuerdo / Poco de acuerdo / Bastante de acuerdo / Muy de acuerdo)

Formato preliminar del Cuestionario, con indicación del contenido que evalúa

Reactivo	Valoración (de 1 a 10)	Contenido que evalúa
1. La educación inclusiva es para mí una prioridad		Conocimiento
2.La educación inclusiva es un tema secundario para mi universidad		Conocimiento
3.La educación inclusiva es un tema propio de niveles preuniversitarios		Conocimiento
4.La educación inclusiva es una amenaza para la excelencia académica		Conocimiento
5.La educación inclusiva es una utopía Irrealizable		Conocimiento
6.La educación inclusiva es una obligación o imperativo profesional		Conocimiento
7.La educación inclusiva es un derecho social		Conocimiento
8.No tengo una opinión clara sobre lo que es la educación inclusiva		Conocimiento
9. La cultura institucional de esta Universidad destaca por aprender de sí misma, superarse y mejorar continuamente		Cultura y política institucional
10.La cultura institucional de esta Universidad destaca por el control evaluativo del trabajo		Cultura y política institucional
11.La cultura institucional de esta Universidad destaca por la innovación educativa		Cultura y política institucional
12.La cultura institucional de esta Universidad destaca por cultivar el desarrollo de la inclusión educativa		Cultura y política institucional
13.La cultura institucional de esta Universidad destaca por la comunicación democrática y el trabajo en equipo		Cultura y política institucional
14.No tengo una opinión clara sobre cómo es la cultura institucional de esta Universidad		Cultura y política institucional
15. Sé que esta Universidad está apoyando la formación del profesorado en enseñanza inclusiva		Cultura y política institucional
16.Sé que esta Universidad está apoyando el desarrollo de la enseñanza inclusiva		Cultura y política institucional
17.Sé que esta Universidad está apoyando proyectos de innovación o mejora de la enseñanza inclusiva		Cultura y política institucional
18.Sé que esta Universidad está apoyando investigaciones sobre educación inclusiva		Cultura y política institucional
19.Sé que esta Universidad está favoreciendo procesos para hacerla más democrática y accesible a su entorno social		Cultura y política institucional
20.Sé que esta Universidad está apoyando procesos para vincular a docentes con discapacidad		Cultura y política institucional
21.Sé que esta Universidad está favoreciendo procesos para vincular a trabajadores con discapacidad		Cultura y política institucional
22.No tengo una opinión clara sobre sobre si esta universidad está apoyando formación procesos o proyectos inclusivos		Cultura y política institucional
23. Creo que la enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse más a través de Proyectos de innovación		Cultura y política institucional
24.Creo que la enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse más a través de la formación de profesores sobre el tema		Cultura y política institucional
25.Creo que la enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse más a través de la formación de directivos sobre el tema		Cultura y política institucional
26.Creo que la enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse más a través de la sensibilización de alumnos sobre el tema		Cultura y política institucional
27.Creo que la enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse más a través de proyectos de investigación		Cultura y política institucional
28.Creo que la enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse más potenciando una cultura inclusiva en la institución		Cultura y política institucional
29.No sé cómo podría desarrollarse más la enseñanza inclusiva en esta Universidad		Cultura y política institucional
30. En esta Universidad la calidad de la enseñanza se define por los resultados académicos		Cultura y política institucional

31.En esta Universidad la calidad de la enseñanza se define por la formación de alumnos vulnerables		Cultura y política institucional
32-En esta Universidad la calidad de la enseñanza se define por la formación de todos los alumnos		Cultura y política institucional
33.No sé cómo se define en esta Universidad la calidad de la enseñanza		Cultura y política institucional
34. Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales dificultan el trabajo docente		Alumnos
35.Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales no alcanzarán el mismo nivel de competencias que los demás		Alumnos
36.Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales serán peores profesionales que los alumnos normales		Alumnos
37.Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales perjudican la formación de los demás en el aula		Alumnos
38.Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales enriquecen la formación de todos en el aula		Alumnos
39.Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales requerirán de una evaluación menos exigente para aprobar		Alumnos
40.Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales dan cuenta de una realidad urgente que hay que abordar		Alumnos
41.Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales dan cuenta de una cultura universitaria más democrática		Alumnos
42.No sé los efectos que producen en el aula estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales		Alumnos
43. En las clases donde hay estudiantes con discapacidad se suelen proponer actividades flexibles que puedan realizar todos los alumnos		Enseñanza
44.En las clases donde hay estudiantes con discapacidad normalmente no se cambia la metodología		Enseñanza
45.En las clases donde hay estudiantes con discapacidad los alumnos deben esforzarse y adaptarse por sí mismos		Enseñanza
46.Dudo que existan otras posibilidades metodológicas para desarrollar una enseñanza inclusiva		Enseñanza
47.En las clases donde hay estudiantes con discapacidad los alumnos sin necesidades especiales les han ayudado en su aprendizaje		Enseñanza
48.En las clases donde hay estudiantes con discapacidad hay personal de apoyo con el alumno vulnerable en el aula		Enseñanza
49.En las clases donde hay estudiantes con discapacidad se recurre al trabajo colaborativo entre alumnos		Enseñanza
50.No sé cómo se actúa en las clases donde hay estudiantes con discapacidad		Enseñanza
51. Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad son la escasa formación didáctica de los profesores		Enseñanza
52.Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad es el poco tiempo destinado a la formación didáctica de los profesores		Enseñanza
53.Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad es la escasa preparación de los alumnos		Enseñanza
54.Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad es la actitud excluyente de algunos alumnos		Enseñanza
55.Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta		Enseñanza

Universidad son los sistemas de evaluación		
56.Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad es la exigencia de los estudios		Enseñanza
57.Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad es la falta de recursos didácticos		Enseñanza
58.Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad es el exceso de trabajo o de horas de clase		Enseñanza
59.Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad es la falta de personal de apoyo calificado		Enseñanza
60.Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad es la actitud excluyente de algunos profesores		Enseñanza
61.No sé cuáles son los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad		Enseñanza
62. La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo políticas institucionales favorables		Enseñanza
63.La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo la colaboración de toda la comunidad educativa		Enseñanza
64.La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo la formación didáctica de los profesores en enseñanza inclusiva		Enseñanza
65.La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo el trabajo en equipo entre el profesorado		Enseñanza
66.La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo la participación y apoyo de los alumnos		Enseñanza
67.La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo profesores de apoyo que en el aula ayuden a los alumnos vulnerables		Enseñanza
68.La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo un menor grado de ocupación en tareas no docentes		Enseñanza
69.No sé cómo podría desarrollarse la enseñanza inclusiva en esta Universidad		Enseñanza

Apéndice B

Formato final del Cuestionario, con indicación del factor que evalúa

Reactivo	Factor
01. La educación inclusiva es para mí una prioridad	Visión
02. La educación inclusiva es un tema secundario para mi universidad	actitudes negat
04. La educación inclusiva es una amenaza para la excelencia académica	actitudes negat
05. La educación inclusiva es una utopía Irrealizable	actitudes negat
06. La educación inclusiva es una obligación o imperativo profesional	Visión
07. La educación inclusiva es un derecho social	Visión
09. La cultura institucional de esta Universidad destaca por aprender de sí misma, superarse y mejorar continuamente	Practicas
11. La cultura institucional de esta Universidad destaca por la innovación educativa	Practicas
12. La cultura institucional de esta Universidad destaca por cultivar el desarrollo de la inclusión educativa	Practicas
13. La cultura institucional de esta Universidad destaca por la comunicación democrática y el trabajo en equipo	Practicas
14. No tengo una opinión clara sobre cómo es la cultura institucional de esta Universidad	Desconocimiento
15. Sé que esta Universidad está apoyando la formación del profesorado en enseñanza inclusiva	Practicas
16. Sé que esta Universidad está apoyando el desarrollo de la enseñanza inclusiva	Practicas
17. Sé que esta Universidad está apoyando proyectos de innovación o mejora de la enseñanza inclusiva	Practicas
18. Sé que esta Universidad está apoyando investigaciones sobre educación inclusiva	Practicas
19. Sé que esta Universidad está favoreciendo procesos para hacerla más democrática y accesible a su entorno social	Practicas
20. Sé que esta Universidad está apoyando procesos para vincular a docentes con discapacidad	Practicas
21. Sé que esta Universidad está favoreciendo procesos para vincular a trabajadores con discapacidad	Practicas
22. No tengo una opinión clara sobre si esta universidad está apoyando formación procesos o proyectos inclusivos	Desconocimiento
23. Creo que la enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse más a través de Proyectos de innovación	Visión
24. Creo que la enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse más a través de la formación de profesores sobre el tema	Visión
25. Creo que la enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse más a través de la formación de directivos sobre el tema	Visión
26. Creo que la enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse más a través de la sensibilización de alumnos sobre el tema	Visión
27. Creo que la enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse más a través de proyectos de investigación	Visión
28. Creo que la enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse más potenciando una cultura inclusiva en la institución	Visión
29. No sé cómo podría desarrollarse más la enseñanza inclusiva en esta Universidad	Desconocimiento
30. En esta Universidad la calidad de la enseñanza se define por los resultados académicos	Visión
31. En esta Universidad la calidad de la enseñanza se define por la formación de alumnos vulnerables	Practicas
32. En esta Universidad la calidad de la enseñanza se define por la formación de todos los alumnos	Practicas
33. No sé cómo se define en esta Universidad la calidad de la enseñanza	Desconocimiento

34. Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales dificultan el trabajo docente	actitudes negat
35. Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales no alcanzarán el mismo nivel de competencias que los demás	actitudes negat
36. Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales serán peores profesionales que los alumnos normales	actitudes negat
37. Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales perjudican la formación de los demás en el aula	actitudes negat
38. Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales enriquecen la formación de todos en el aula	Visión
39. Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales requerirán de una evaluación menos exigente para aprobar	actitudes negat
40. Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales dan cuenta de una realidad urgente que hay que abordar	Visión
41. Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales dan cuenta de una cultura universitaria más democrática	Visión
42. No sé los efectos que producen en el aula estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales	Desconocimiento
43. En las clases donde hay estudiantes con discapacidad se suelen proponer actividades flexibles que puedan realizar todos los alumnos	Practicas
46. Dudo que existan otras posibilidades metodológicas para desarrollar una enseñanza inclusiva	actitudes negat
47. En las clases donde hay estudiantes con discapacidad los alumnos sin necesidades especiales les han ayudado en su aprendizaje	Practicas
48. En las clases donde hay estudiantes con discapacidad hay personal de apoyo con el alumno vulnerable en el aula	Practicas
49. En las clases donde hay estudiantes con discapacidad se recurre al trabajo colaborativo entre alumnos	Practicas
50. No sé cómo se actúa en las clases donde hay estudiantes con discapacidad	Desconocimiento
51. Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad son la escasa formación didáctica de los profesores	Obstáculos
52. Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad es el poco tiempo destinado a la formación didáctica de los profesores	Obstáculos
53. Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad es la escasa preparación de los alumnos	Obstáculos
54. Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad es la actitud excluyente de algunos alumnos	Obstáculos
55. Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad son los sistemas de evaluación	Obstáculos
56. Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad es la exigencia de los estudios	Obstáculos
57. Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad es la falta de recursos didácticos	Obstáculos
58. Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad es el exceso de trabajo o de horas de clase	Obstáculos
59. Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad es la falta de personal de apoyo calificado	Obstáculos
60. Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad es la actitud excluyente de algunos profesores	Obstáculos
61. No sé cuáles son los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad	Desconocimiento
62. La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo políticas institucionales favorables	Visión
63. La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo la colaboración de toda la comunidad educativa	Visión

64.La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo la formación didáctica de los profesores en enseñanza inclusiva	Visión
65.La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo el trabajo en equipo entre el profesorado	Visión
66.La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo la participación y apoyo de los alumnos	Visión
67.La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo profesores de apoyo que en el aula ayuden a los alumnos vulnerables	Visión
68.La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo un menor grado de ocupación en tareas no docentes	Visión
69.No sé cómo podría desarrollarse la enseñanza inclusiva en esta Universidad	Desconocimiento

Apéndice C

Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU): Estudio en la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca

Un grupo de investigadores de la Universidad de Salamanca y de Universidad Autónoma de Yucatán, México, estamos interesados en profundizar en las opiniones y percepciones que tienen diferentes colectivos de la comunidad universitaria en relación con la inclusión de estudiantes universitarios con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.

En esta primera fase estamos centrando nuestros esfuerzos en conocer la realidad de la comunidad universitaria (docentes, personal de administración y servicios, estudiantes, equipo directivo) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca. Por ello, sus conocimientos y experiencia personal nos son de gran ayuda. Así pues, le solicitamos emplee unos minutos de su tiempo para darnos su visión personal al respecto. Su tarea consiste en responder a todas las preguntas lo mejor que pueda, aunque no esté completamente seguro/a de la respuesta.

El rellenado del cuestionario requiere que nos de su conformidad para que sus respuestas, totalmente anónimas, sean volcadas junto con otros cuestionarios, en bases de datos para poder llevar a cabo el estudio. En ningún caso se incluirán datos identificativos de los implicados en el estudio. Se garantiza por tanto el anonimato y la confidencialidad de la información.



Si está de acuerdo en depositarnos su confianza e información, salvaguardando el anonimato y confidencialidad, continúe respondiendo al cuestionario. Esta tarea no lleva más de 15 minutos.

Para cualquier duda o información adicional, puede contactar con los responsables del estudio: Cristina

Jenaro (crisje@usal.es) y Alejandra Sosa (aleley27@hotmail.es). ¡Muchas gracias!

Datos de identificación

Por favor responda a las siguientes preguntas:

Área de desempeño:

Personal de administración y servicios

Profesor Estudiante Otro

Facultad o centro en el que se trabaja (si trabaja en más de uno, incluya aquél en el que tenga mayor carga de trabajo o carga docente):

Género:

Hombre Mujer Otro

Edad

Grado máximo de estudios logrado

Licenciatura Ingeniería Diplomado Especialidad Maestría Doctorado

CUESTIONES

A continuación aparecen una serie de preguntas, con diferentes opciones de respuesta. Por favor, dé una puntuación a cada posible respuesta, siguiendo una escala de 0 a 10 puntos, siendo el 10 la máxima puntuación o acuerdo.

Utilice el cero (0) para señalar aquellas opciones con las que está completamente en desacuerdo.

1. La educación inclusiva para todos los alumnos, sin distinción alguna, es para mí:

Una prioridad

Un tema secundario para mi universidad

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Un tema propio de niveles de enseñanza anteriores al universitario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Una amenaza para la excelencia académica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Una utopía Irrealizable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Una obligación o imperativo profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un derecho social	<input type="text"/>										
No lo sé	<input type="text"/>										

2. La cultura institucional de esta Universidad destaca por:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Aprender de sí misma, superarse y mejorar continuamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El control evaluativo del trabajo	<input type="text"/>										
La innovación educativa	<input type="text"/>										
Cultivar el desarrollo de la	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inclusión educativa	<input type="text"/>										
La comunicación democrática y el trabajo en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No lo sé	<input type="text"/>										

3. Con certeza sé que esta Universidad está favoreciendo o apoyando:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La formación del profesorado en enseñanza inclusiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El desarrollo de la enseñanza inclusiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proyectos de innovación o mejora de la enseñanza inclusiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Investigaciones sobre educación inclusiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procesos para hacerla más democrática y accesible a su entorno social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procesos para vincular a docentes con discapacidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procesos para vincular a trabajadores con discapacidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No lo sé	<input type="text"/>										

4. Creo que la enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse más a través de:

Proyectos de innovación	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Formación de profesores sobre el tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación de directivos sobre el tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sensibilización de alumnos sobre el tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proyectos de investigación	<input type="text"/>										
Potenciando una cultura inclusiva en la institución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No lo sé	<input type="text"/>										

5. En esta Universidad la calidad de la enseñanza se define por:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Los resultados académicos	<input type="text"/>
La formación de alumnos vulnerables	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
La formación de todos los alumnos	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
No lo sé	<input type="text"/>

6. Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Dificultan el trabajo docente	<input type="text"/>
No alcanzarán el mismo nivel de competencias que los demás	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Serán peores profesionales que los alumnos normales	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Perjudican la formación de los demás en el aula	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Enriquecen la formación de todos en el aula	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Requerirán de una evaluación menos exigente para aprobar	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Dan cuenta de una realidad urgente que hay que abordar	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Dan cuenta de una cultura universitaria más democrática	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
No lo sé	<input type="text"/>

7. En las clases de la Universidad donde hay estudiantes con discapacidad:

	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Normalmente no se cambia la metodología
	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Los alumnos deben esforzarse y adaptarse por sí mismos
Se suelen proponer actividades flexibles que puedan realizar todos los alumnos	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Dudo que existan otras posibilidades metodológicas para desarrollar una enseñanza inclusiva

Los alumnos sin necesidades especiales les han ayudado en su aprendizaje

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Personal de apoyo ha estado con el alumno vulnerable en el aula

Se recurre al trabajo colaborativo entre alumnos

No lo sé

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Parte B

Seleccione a continuación la respuesta que mejor se ajuste a su opinión

10. Si los estudiantes vulnerables no aprueban como los demás:

- Es responsabilidad de los profesores
- La universidad debería plantearse una respuesta
- No lo sé

11. Para que la enseñanza universitaria sea efectiva, lo más importante es:

- La colaboración y apoyo entre los alumnos
- Ayudar a integrarse a quienes más lo necesitan
- No lo sé
- Otros: _____

12. La enseñanza inclusiva en esta universidad:

- Es parte del trabajo docente
- Debería ser una normalidad en la universidad
- Puede favorecer una mejor formación de los alumnos egresados
- No lo sé

13. Conozco una buena práctica en educación inclusiva en esta Universidad:

- Si
- No
- No lo sé

14. Me siento competente o comprometido para gestionar, enseñar o u ofrecer los apoyos y recursos necesarios a estos estudiantes:

Si

No

No lo sé

15. Cuento con tiempo suficiente para formarme en educación inclusiva universitaria:

Si

No

No lo sé

16. Estoy interesado en capacitarme en gestión de la educación inclusiva universitaria:

Si

No

No lo sé

17. Considero que mi gestión (directivos), enseñanza (docentes) o apoyos (estudiantes y PAS)

son innovadores:

Si

No

No lo sé

18. Tengo conocimientos de cómo está presente la inclusión en la política educativa nacional universitaria:

Nada de acuerdo

Poco de acuerdo

Bastante de acuerdo

Muy de acuerdo

19. Creo que la formación universitaria de todos los alumnos, sin distinción, es una responsabilidad de la universidad:

Nada de acuerdo

Poco de acuerdo

Bastante de acuerdo

Muy de acuerdo

20. Creo que la formación didáctica para el desarrollo de una educación inclusiva debería ser una prioridad de esta universidad:

Nada de acuerdo

Poco de acuerdo

Bastante de acuerdo

Muy de acuerdo

Comentarios finales: Utilice este espacio para incluir cualquier comentario o sugerencia que desee hacernos llegar. Muchas gracias

Gracias por participar

Apéndice D.

Análisis de frecuencias y porcentajes de los factores visión de la inclusión en la universidad, prácticas inclusivas en la universidad, desconocimiento, obstáculos y actitudes desfavorables.

Visión de la inclusión en la universidad

Para el análisis de las respuestas a los reactivos, se analizaron las frecuencias y los porcentajes que caen en la parte negativa de la escala (0, 1, 2, 3, 4, 5), lo cual representa un desacuerdo, tomando como áreas de mejora aquellas en las que las puntuaciones sumen el 50% o más. Del análisis de la Tabla 8, no se encontró diferencia de opinión entre ambos grupos, lo que significa que la mayoría tiene una visión positiva sobre la inclusión en la universidad.

Tabla 8

Frecuencias y porcentajes sobre la visión de la inclusión en la universidad

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
La educación inclusiva es una obligación o imperativo profesional											
Profesor	2	2	1	0	0	0	5	1	5	1	4
	9.5	9.5	4.8	0	0	0	23.8	4.8	23.8	4.8	19
Estudiante	30	6	12	21	16	56	49	78	85	96	160
	4.9	1	2	3.4	2.6	9.2	8	12.8	14	15.8	26.3
La educación inclusiva es un derecho social											
Profesor	1	0	1	0	0	0	0	1	8	1	9
	4.8	0	4.8	0	0	0	0	4.8	38.1	4.8	42.9
Estudiante	3	0	1	3	4	7	9	21	49	89	426
	0.5	0	0.2	0.5	0.7	1.1	1.5	3.4	8	14.5	69.6
Creo que la enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse más a través de Proyectos de innovación											
Profesor	0	0	1	0	1	2	4	2	4	4	3

	0	0	4.8	0	4.8	9.5	19	9.5	19	19	14.3
Estudiante	1 0.2	1 0.2	3 0.5	16 2.7	12 2.0	37 6.1	53 8.8	115 19.1	122 20.3	111 18.4	131 21.8
Creo que la enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse más a través de la formación de profesores sobre el tema											
Profesor	0 0	0 0	1 4	0 0	0 0	1 4.8	0 0	6 28.6	3 14.3	5 23.8	5 23.8
Estudiante	2 0.3	1 0.2	6 1	10 1.7	6 1	25 4.1	33 5.5	76 12.6	119 19.7	121 20.1	204 33.8
Creo que la enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse más a través de la formación de directivos sobre el tema											
Profesor	1 4.8	0 0	1 4.8	0 0	0 0	1 4.8	1 4.8	2 9.5	6 28.6	3 14.3	6 28.6
Estudiante	2 0.3	0 0	3 0.5	6 1	10 1.7	29 4.8	41 6.8	75 12.5	102 17	116 19.4	215 35.9
Creo que la enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse más a través de la sensibilización de alumnos sobre el tema											
Profesor		0 0	1 4.8	0 0	0 0	1 4.8	2 9.5	3 14.3	4 19	3 14.3	7 33.3
Estudiante		1 0.2	1 0.2	6 1	6 1	19 3.2	25 4.2	66 11	96 15.9	117 19.4	265 44
Creo que la enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse más a través de proyectos de investigación											
Profesor	0 0	0 0	1 4.8	0 0	0 0	3 14.3	0 0	4 19	6 28.6	2 9.5	5 23.8
Estudiante	3 0.5	0 0	6 1	7 1.2	10 1.7	41 6.8	51 8.5	85 14.1	117 19.5	115 19.1	166 27.6
Creo que la enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse más potenciando una cultura inclusiva en la institución											
Profesor	0 0	0 0	1 4.8	0 0	0 0	1 4.8	1 4.8	4 19	4 19	3 14.3	7 33.3
Estudiante	0 0	0 0	4 0.7	0 0	3 0.5	21 3.5	20 3.3	54 9	108 17.9	132 21.9	261 43.3
En esta Universidad la calidad de la enseñanza se define por los resultados académicos											
Profesor	1 4.8	1 4.8	0 0	0 0	0 0	1 4.8	1 4.8	3 14.3	4 19.0	3 14.3	7 33.3
Estudiante	9 1.5	11 1.9	13 2.2	17 2.9	14 2.4	55 9.3	60 10.1	104 17.5	115 19.4	86 14.5	109 18.4

Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales enriquecen la formación de todos en el aula

Profesor	1 4.8	0 0	0 0	0 0	0 0	3 14.3	2 9.5	3 14.3	4 19.0	2 9.5	6 28.6
Estudiante	17 2.8	10 1.7	9 1.5	11 1.8	11 1.8	62 10.2	46 7.6	87 14.4	94 15.5	88 14.5	170 28.1

Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales dan cuenta de una realidad urgente que hay que abordar

Profesor	0 0	0 0	1 4.8	0 0	0 0	1 4.8	2 9.5	2 9.5	4 19	3 14.3	8 38.1
Estudiante	12 2	3 0.5	3 0.5	9 1.5	8 1.3	39 6.5	41 6.8	58 9.6	95 15.8	116 19.3	218 36.2

Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales dan cuenta de una cultura universitaria más democrática

Profesor	1 4.8	0 0	1 4.8	0 0	0 0	2 9.5	3 14.3	1 4.8	5 23.8	2 9.5	6 28.6
Estudiante	13 2.2	6 1	7 1.2	7 1.2	15 2.5	62 10.3	32 5.3	96 16	101 16.8	106 17.7	155 25.8

La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo políticas institucionales favorables

Profesor	0 0	1 4.8	1 4.8	0 0	0 0	0 0	1 4.8	5 23.8	4 19	2 9.5	7 33.3
Estudiante	3 0.5	4 0.7	2 0.3	9 1.5	15 2.5	37 6.2	60 10.1	100 16.8	111 18.6	83 13.9	173 29

La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo la colaboración de toda la comunidad educativa

Profesor	0 0	1 4.8	1 4.8	0 0	0 0	0 0	0 0	5 23.8	5 23.8	4 19	5 23.8
Estudiante	1 0.2	2 0.3	3 0.5	0 0	7 1.2	10 1.7	31 5.1	64 10.6	119 19.8	115 19.1	250 41.5

La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo la formación didáctica de los profesores en enseñanza inclusiva

Profesor	0 0	0 0	2 9.5	0 0	0 0	0 0	1 4.8	4 19.0	3 14.3	5 23.8	6 28.6
Estudiante	2 0.3	2 0.3	2 0.3	2 0.3	5 0.8	13 2.2	35 5.8	65 10.9	107 17.9	120 20	246 41.1

La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo el trabajo en equipo entre el profesorado

Profesor	0	1	1	0	0	2	2	4	2	2	7
	0	4.8	4.8	0	0	9.5	9.5	19	9.5	9.5	33.3
Estudiante	1	1	1	2	7	18	35	69	110	119	237
	0.2	0.2	0.2	0.3	1.2	3	5.8	11.5	18.3	19.8	39.5
La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo la participación y apoyo de los alumnos											
Profesor	0	1	1	0	0	2	1	4	3	3	6
	0	4.8	4.8	0	0	9.5	4.8	19	14.3	14.3	28.6
Estudiante	0	0	0	4	1	14	19	54	95	129	284
	0	0	0	0.7	0.2	2.3	3.2	9	15.8	21.5	47.3
La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo profesores de apoyo que en el aula ayuden a los alumnos vulnerables											
Profesor	0	1	1	0	0	1	1	6	2	1	8
	0	4.8	4.8	0	0	4.8	4.8	28.6	9.5	4.8	38.1
Estudiante	4	3	5	8	8	26	24	57	95	137	231
	0.7	0.5	0.8	1.3	1.3	4.3	4	9.5	15.9	22.9	38.6
La enseñanza inclusiva en esta Universidad podría desarrollarse fortaleciendo un menor grado de ocupación en tareas no docentes											
Profesor	0	0	2	3	1	3	0	3	2	0	7
	0	0	9.5	14.3	4.8	14.3	0	14.3	9.5	0	33.3
Estudiante	37	16	20	30	35	142	66	68	64	36	66
	6.4	2.8	3.4	5.2	6	24.5	11.4	11.7	11	6.2	11.4

Prácticas inclusivas en la universidad

Para el análisis de las respuestas a los reactivos, se analizaron las frecuencias y los porcentajes que caen en la parte negativa de la escala (0, 1, 2, 3, 4, 5), lo cual representa un desacuerdo, tomando como áreas de mejora aquellas en las que las puntuaciones sumen el 50% o más, obteniendo que la mayoría de los profesores no está de acuerdo en que la cultura institucional de la universidad destaque por aprender de sí misma, superarse y mejorar continuamente, así como por cultivar el desarrollo de la inclusión educativa, la comunicación democrática y el trabajo en equipo mientras que la mayoría de los estudiantes opina lo contrario. En cuanto a la innovación educativa, la mayoría opina que la cultura institucional de la universidad no destaca por ello.

Tabla 9

Frecuencias y porcentajes de la cultura institucional de la universidad

La cultura institucional de esta Universidad destaca por	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<i>Aprender de sí misma, superarse y mejorar continuamente</i>											
Profesor	2	1	5	1	5	1	2	2	0	0	1
	9.5	4.8	23.8	4.8	23.8	4.8	9.5	9.5	0	0	4.8
Estudiante	25	18	33	40	33	40	101	102	67	44	35
	4.2	3	5.5	6.6	5.5	6.6	16.8	16.9	11.1	7.3	5.8
<i>La innovación educativa</i>											
Profesor	1	1	2	1	1	6	7	1	0	0	1
	4.8	4.8	9.5	4.8	4.8	28.6	33.3	4.8	0	0	4.8
Estudiante	24	34	51	59	60	104	83	79	52	35	21
	4.0	5.6	8.5	9.8	10	17.3	13.8	13.1	8.6	5.8	3.5
<i>Cultivar el desarrollo de la inclusión educativa</i>											
Profesor	1	2	4	2	1	5	3	1	1	0	1
	4.8	9.5	19	9.5	4.8	23.8	14.3	4.8	4.8	0	4.8
Estudiante	14	11	27	31	33	102	82	121	99	52	29
	2.3	1.8	4.5	5.2	5.5	17.0	13.6	20.1	16.5	8.7	4.8
<i>La comunicación democrática y el trabajo en equipo</i>											
Profesor	3	2	3	0	3	5	3	1	0	0	1
	14.3	9.5	14.3	0	14.3	23.8	14.3	4.8	0	0	4.8
Estudiante	11	8	21	23	24	66	70	106	143	80	50
	1.8	1.3	3.5	3.8	4.0	11	11.6	17.6	23.8	13.3	8.3

La mayoría de los profesores desconocen si la universidad está favoreciendo o apoyando el desarrollo de la enseñanza inclusiva; proyectos de innovación o mejora de la enseñanza inclusiva; investigaciones sobre educación inclusiva; procesos para hacerla más democrática y accesible a su entorno social; procesos para vincular a docentes con discapacidad y procesos para vincular a trabajadores con discapacidad, mientras que la mayoría de los estudiantes opinan lo contrario. En cuanto a su conocimiento sobre si la universidad favorece o apoya la formación del profesorado en la enseñanza inclusiva, la mayoría de profesores y alumnos lo desconoce.

Tabla 10

Frecuencias y porcentajes de los apoyos que brinda la universidad

Sé que esta Universidad está favoreciendo o apoyando	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
La formación del profesorado en enseñanza inclusiva											
Profesor	1	4	1	5	4	2	2	0	1	0	1
	4.8	19.0	4.8	23.8	19.0	9.5	9.5	0.0	4.8	0.0	4.8
Estudiante	29	30	36	34	43	154	72	62	49	30	25
	5.1	5.3	6.4	6.0	7.6	27.3	12.8	11.0	8.7	5.3	4.4
El desarrollo de la enseñanza inclusiva											
Profesor	1	3	1	4	4	4	1	0	2	0	1
	4.8	14.3	4.8	19.0	19.0	19.0	4.8	0	9.5	0	4.8%
Estudiante	15	14	27	30	31	101	93	102	83	48	26
	2.6	2.5	4.7	5.3	5.4	17.7	16.3	17.9	14.6	8.4	4.6
Proyectos de innovación o mejora de la enseñanza inclusiva											
Profesor	1	2	3	2	1	3	3	3	1	0	2
	4.8	9.5	14.3	9.5	4.8	14.3	14.3	14.3	4.8	0	9.5
Estudiante	12	15	29	37	32	120	82	101	71	36	31
	2.1	2.7	5.1	6.5	5.7	21.2	14.5	17.8	12.5	6.4	5.5
Investigaciones sobre educación inclusiva											
Profesor	1	2	1	2	2	5	1	3	3	0	1
	4.8	9.5	4.8	9.5	9.5	23.8	4.8	14.3	14.3	0	4.8
Estudiante	18	20	31	27	34	131	71	75	80	44	31
	3.2	3.6	5.5	4.8	6	23.3	12.6	13.3	14.2	7.8	5.5
Procesos para hacerla más democrática y accesible a su entorno social											
Profesor	1	2	1	1	4	4	4	1	2	0	1
	4.8	9.5	4.8	4.8	19	19	19	4.8	9.5	0	4.8
Estudiante	17	11	23	20	45	116	87	97	69	58	22
	3	1.9	4.1	3.5	8	20.5	15.4	17.2	12.2	10.3	3.9
Procesos para vincular a docentes con discapacidad											
Profesor	2	4	3	2	2	3	2	1	1	0	1
	9.5	19	14.3	9.5	9.5	14.3	9.5	4.8	4.8	0	4.8
Estudiante	35	22	20	32	38	117	67	75	67	57	36
	6.2	3.9	3.5	5.7	6.7	20.7	11.8	13.3	11.8	10.1	6.4
Procesos para vincular a trabajadores con discapacidad											
Profesor	1	4	2	1	2	5	2	2	1	0	1
	4.8	19	9.5	4.8	9.5	23.8	9.5	9.5	4.8	0	4.8
Estudiante	30	22	20	35	36	116	61	80	57	68	38
	5.3	3.9	3.6	6.2	6.4	20.6	10.8	14.2	10.1	12.1	6.7

Del análisis de la Tabla 11, se podría decir que la mayoría de profesores y estudiantes está en desacuerdo en que la calidad de la enseñanza de la universidad se defina por la formación de

alumnos vulnerables, si no, por la formación de todos los alumnos.

Tabla 11

Frecuencias y porcentajes de la calidad de la enseñanza

En esta universidad la calidad de la enseñanza se define por	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
La formación de alumnos vulnerables											
Profesores	3	1	3	0	3	3	1	4	1	0	2
	14.3	4.8	14.3	0	14.3	14.3	4.8	19	4.8	0	9.5
Alumnos	47	32	60	65	38	135	72	68	51	12	5
	8	5.5	10.3	11.1	6.5	23.1	12.3	11.6	8.7	2.1	0.9
La formación de todos los alumnos											
Profesor	1	1	0	0	3	5	0	2	4	3	2
	4.8	4.8	0	0	14.3	23.8	0	9.5	19	14.3	9.5
Estudiante	12	8	23	19	24	85	59	98	109	78	78
	2.0	1.3	3.9	3.2	4	14.3	9.9	16.5	18.4	13.2	13.2

Del análisis de la Tabla 12 se podría decir que la mayoría tiene opiniones positivas sobre las

prácticas para el desarrollo de una enseñanza inclusiva, excepto al hecho de que consideran que en las clases donde hay estudiantes con discapacidad no se suelen proponer actividades flexibles que puedan realizar todos los alumnos.

Tabla 12

Frecuencias y porcentajes sobre las prácticas en las clases donde hay estudiantes con discapacidad

En las clases de la universidad donde hay estudiantes con discapacidad	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Se suelen proponer actividades flexibles que puedan realizar todos los alumnos											
Profesor	1	1	4	1	2	3	2	2	2	2	1
	4.8	4.8	19	4.8	9.5	14.3	9.5	9.5	9.5	9.5	4.8
Alumnos	58	23	32	35	34	131	61	63	62	28	39
	10.2	4.1	5.7	6.2	6	23.1	10.8	11.1	11	4.9	6.9

Los alumnos sin necesidades especiales les han ayudado en su aprendizaje											
Profesor	1	0	1	0	3	4	2	4	2	1	3
	4.8	0	4.8	0	14.3	19	9.5	19	9.5	4.8	14.3
Alumnos	17	9	15	34	29	106	67	107	95	39	41
	3.0	1.6	2.7	6.1	5.2	19	12	19.1	17	7	7.3
Hay personal de apoyo con el alumno vulnerable en el aula											
Profesor	3	1	3	0	2	1	4	1	1	2	3
	14.3	4.8	14.3	0	9.5	4.8	19	4.8	4.8	9.5	14.3
Estudiante	57	28	35	25	20	95	49	54	68	65	67
	10.1	5	6.2	4.4	3.6	16.9	8.7	9.6	12.1	11.5	11.9
Se recurre al trabajo colaborativo entre alumnos											
Profesor	1	0	1	2	1	4	2	2	4	2	2
	4.8	0	4.8	9.5	4.8	19	9.5	9.5	19	9.5	9.5
Estudiante	16	12	12	22	22	94	52	105	101	70	56
	2.8	2.1	2.1	3.9	3.9	16.7	9.3	18.7	18	12.5	10

Desconocimiento

Para el análisis de la Tabla 13, se analizaron las frecuencias y los porcentajes que caen en la parte negativa de la escala (6, 7, 8, 9 y 10), lo cual representa un acuerdo, tomando como áreas de mejora aquellas en las que las puntuaciones sumen el 50% o más. No se encontró diferencia de opiniones entre profesores y estudiantes, sin embargo, se evidencia un desconocimiento de ambos grupos sobre el desarrollo de la inclusión educativa en su universidad.

Tabla 13

Frecuencias y porcentajes sobre el desconocimiento

No tengo una opinión clara sobre cómo es la cultura institucional de esta Universidad	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Profesor	13	1	2	1	0	3	0	0	0	0	1
	61.9	4.8	9.5	4.8	0	14.3	0	0	0	0	4.8
Estudiante	224	13	15	14	18	68	12	11	15	13	27
	52.1	3	3.5	3.3	4.2	15.8	2.8	2.6	3.5	3	6.3
No tengo una opinión clara sobre si esta universidad está apoyando formación procesos o proyectos inclusivos											
Profesor	13	0	2	1	0	1	2	0	1	1	0
	61.9	0	9.5	4.8	0	4.8	9.5	0	4.8	4.8	0

Estudiante	169	12	12	12	14	54	20	18	32	28	87
	36.9	2.6	2.6	2.6	3.1	11.8	4.4	3.9	7	6.1	19
No sé cómo podría desarrollarse más la enseñanza inclusiva en esta Universidad											
Profesor	14	1	3	1	0	1	1	0	0	0	0
	66.7	4.8	14.3	4.8	0	4.8	4.8	0	0	0	0
Estudiante	242	38	20	14	11	51	6	5	5	7	17
	58.2	9.1	4.8	3.4	2.6	12.3	1.4	1.2	1.2	1.7	4.1
No sé cómo se define en esta Universidad la calidad de la enseñanza											
Profesor	14	1	2	2	0	1	0	0	0	1	0
	66.7	4.8	9.5	9.5	0	4.8	0	0	0	4.8	0
Estudiante	200	29	21	16	13	57	11	14	23	5	29
	47.8	6.9	5	3.8	3.1	13.6	2.6	3.3	5.5	1.2	6.9
No sé los efectos que producen en el aula estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales											
Profesores	16	0	2	1	0	1	1	0	0	0	0
	76.2	0	9.5	4.8	0	4.8	4.8	0	0	0	0
Alumnos	236	34	25	15	12	41	5	4	4	4	11
	60.4	8.7	6.4	3.8	3.1	10.5	1.3	1	1	1	2.8
No sé cómo se actúa en las clases donde hay estudiantes con discapacidad											
Profesor	15	1	1	2	0	0	1	0	0	1	0
	71.4	4.8	4.8	9.5	0	0	4.8	0	0	4.8	0.0
Estudiante	195	20	15	12	12	50	11	11	12	18	69
	45.9	4.7	3.5	2.8	2.8	11.8	2.6	2.6	2.8	4.2	16.2
No sé cuáles son los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en esta Universidad											
Profesor	15	0	2	2	1	0	1	0	0	0	0
	71.4	0	9.5	9.5	4.8	0	4.8	0	0	0	0
Estudiante	197	21	24	13	14	58	10	12	12	14	44
	47	5	5.7	3.1	3.3	13.8	2.4	2.9	2.9	3.3	10.5
No sé cómo podría desarrollarse la enseñanza inclusiva en esta Universidad											
Profesor	15	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0
	71.4	9.5	9.5	4.8	4.8	0	0	0	0	0	0
Estudiante	217	31	18	12	18	58	8	6	7	9	15
	54.4	7.8	4.5	3.0	4.5	14.5	2.0	1.5	1.8	2.3	3.8

Actitudes desfavorables

Para el análisis de la Tabla 14, se analizaron las frecuencias y los porcentajes que caen en la parte negativa de la escala (6, 7, 8, 9 y 10), lo cual representa un acuerdo, tomando como áreas de mejora aquellas en las que las puntuaciones sumen el 50% o más. No se encontró diferencia de opinión entre ambos grupos, lo que significa que la mayoría tiene una actitud favorable ante la inclusión educativa de su universidad.

Tabla 14

Frecuencias y porcentajes sobre las actitudes desfavorables

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
La educación inclusiva es un tema secundario para mi universidad											
Profesor	4	2	3	0	1	5	0	3	2	0	1
	19	9.5	14.3	0	4.8	23.8	0	14.3	9.5	0	4.8
Estudiante	150	69	101	50	26	68	47	43	28	16	10
	24.7	11.3	16.6	8.2	4.3	11.2	7.7	7.1	4.6	2.6	1.6
La educación inclusiva es una amenaza para la excelencia académica											
Profesor	15	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0
	71.4	4.8	4.8	4.8	0	4.8	4.8	0	4.8	0	0
Estudiante	445	62	37	15	5	15	6	10	11	4	3
	72.6	10.1	6	2.4	0.8	2.4	1	1.6	1.8	0.7	0.5
La educación inclusiva es una utopía Irrealizable											
Profesor	7	3	3	0	0	1	2	0	4	1	0
	33.3	14.3	14.3	0	0	4.8	9.5	0	19	4.8	0
Estudiante	274	94	66	44	31	42	14	16	12	3	4
	45.7	15.7	11	7.3	5.2	7	2.3	2.7	2	0.5	0.7
Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales dificultan el trabajo docente											
Profesor	10	4	0	1	0	1	1	2	2	0	0
	47.6	19	0	4.8	0	4.8	4.8	9.5	9.5	0	0
Estudiante	325	94	62	39	29	24	15	13	5	0	2
	53.5	15.5	10.2	6.4	4.8	3.9	2.5	2.1	0.8	0	0.3
Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales no alcanzarán el mismo nivel de competencias que los demás											

Profesor	11	1	2	2	0	1	0	3	1	0	0
	52.4	4.8	9.5	9.5	0	4.8	0	14.3	4.8	0	0
Estudiante	260	80	79	58	30	37	25	20	10	1	4
	43	13.2	13.1	9.6	5	6.1	4.1	3.3	1.7	0.2	0.7

Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales serán peores profesionales que los alumnos normales

Profesor	12	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0
	57.1	9.5	4.8	4.8	4.8%	4.8	4.8	4.8	4.8	0	0
Estudiante	393	93	45	27	16	15	8	6	0	0	1
	65	15.4	7.4	4.5	2.6	2.5	1.3	1	0	0	0.2

Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales perjudican la formación de los demás en el aula

Profesor	14	2	2	0	0	1	0	2	0	0	0
	66.7	9.5	9.5	0	0	4.8	0	9.5	0	0	0
Estudiante	441	79	36	17	15	5	1	5	3	0	1
	73.1	13.1	6.0	2.8	2.5	0.8	0.2	0.8	0.5	0	0.2

Los estudiantes universitarios con discapacidad o necesidades educativas especiales requerirán de una evaluación menos exigente para aprobar

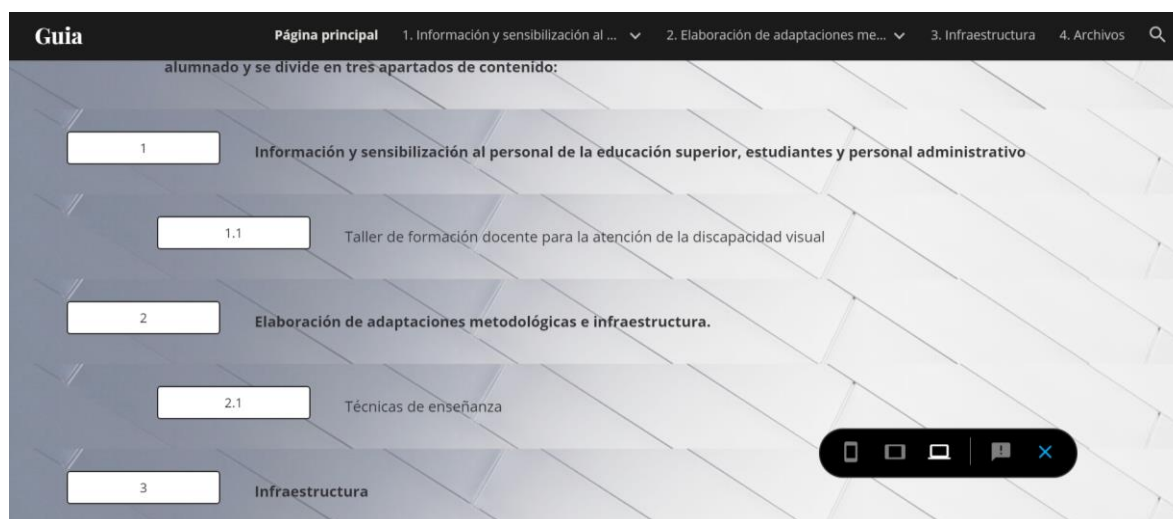
Profesor	9	2	1	3	1	1	0	1	2	1	0
	42.9	9.5	4.8	14.3	4.8	4.8	0	4.8	9.5	4.8	0
Estudiante	201	88	79	50	31	66	33	24	11	13	5
	33.4	14.6	13.1	8.3	5.2	11	5.5	4	1.8	2.2	0.8

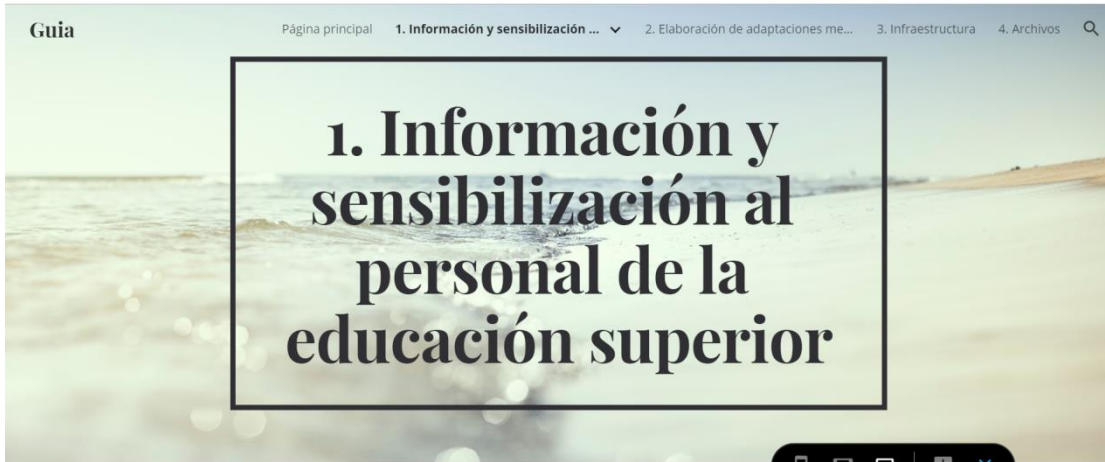
Dudo que existan otras posibilidades metodológicas para desarrollar una enseñanza inclusiva

Profesor	9	3	3	1	0	0	2	0	1	1	1
	42.9	14.3	14.3	4.8	0	0	9.5	0	4.8	4.8	4.8
Estudiante	236	86	61	49	16	67	18	10	10	4	7
	41.8	15.2	10.8	8.7	2.8	11.9	3.2	1.8	1.8	0.7	1.2

Apéndice E

Guía interactiva





Guía

Página principal 1. Información y sensibilización ... 2. Elaboración de adaptaciones me... 3. Infraestructura 4. Archivos

Discapacidad e igualdad de oportunidades

Experimento social: #Discapacidad e Igualdad ...

Experimento social donde las distintas discapacidades tienen que ver con barreras y falta de oportunidades, que se pueden corregir con acciones igualitarias como la del final.

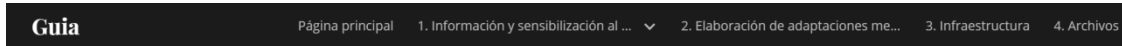
Guía

Página principal 1. Información y sensibilización ... 2. Elaboración de adaptaciones me... 3. Infraestructura 4. Archivos

Las claves del éxito de la inclusión efectiva

Eloísa Beltrán y Juan Francisco Sanz, ...

Eloísa Beltrán y Juan Francisco Sanz relatan la historia de Antonio Belmonte, protagonista del documental "El solista de la orquesta", un chico con TEA que tiene oído absoluto y cursa sus estudios de Contrabajo en el Conservatorio Profesional de Música Tomás de Torrejón y Velasco. Sus profesores nos cuentan las claves del éxito de la inclusión efectiva de Antonio en este Conservatorio público.



El presente taller fue diseñado con el fin de proporcionar a los participantes herramientas pedagógicas para el logro de la accesibilidad e inclusión de las personas con discapacidad visual dentro del aula de clase. Está dirigido a docentes y alumnos en formación.

A continuación, en la Tabla 1 se presenta el programa del curso por unidad, temas y objetivos; en la Tabla 2 se presentan los criterios de evaluación del taller y en la Tabla 3, 4,5 y 6 se presentan las propuestas de actividades por sesión.

Tabla 1. Programa del curso

Unidades	Temas	Objetivos por tema
<p>Unidad 1. Inclusión y accesibilidad de las personas con discapacidad visual</p> <p>Objetivo de la Unidad 1. Los participantes describirán las características relacionadas con los conceptos de discapacidad visual.</p>	<p>Tema 1.1 Inclusión Fundamentos teóricos para el trato con personas con discapacidad</p>	<p>Los participantes identificarán las barreras que la sociedad pone ante las personas con discapacidad visual así como las acciones que se pueden implementar para favorecer la</p>

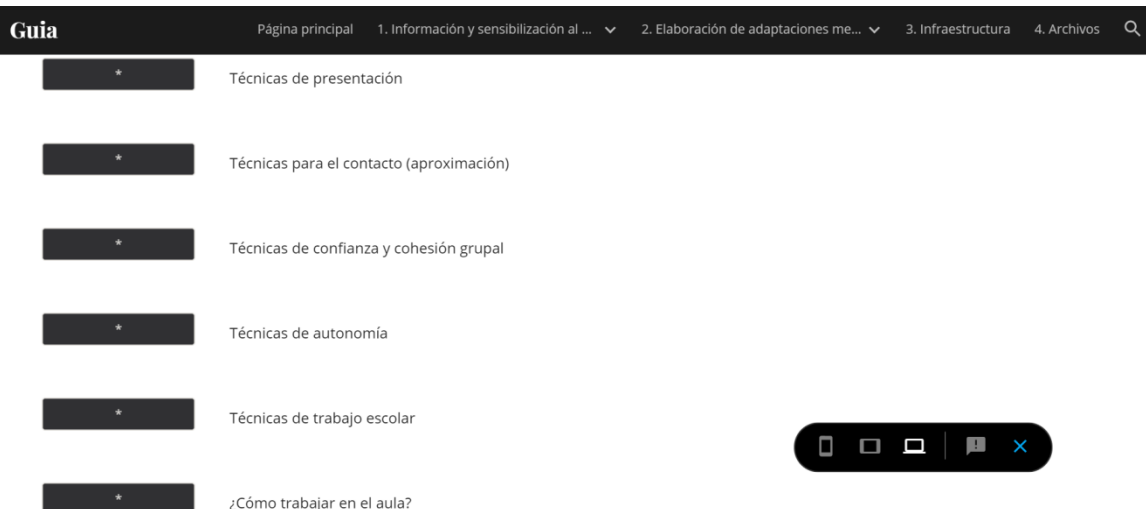


Consisten en reservar puestos de acuerdo a las necesidades de cada alumno; brindarles la documentación escrita o en audios sobre el contenido de la materia objeto de enseñanza-aprendizaje; colaboración y compañerismo en la clase; adaptación de recursos que aseguren la adopción de medidas concretas y específicas que puedan valorar los progresos realizados por cada uno de los alumnos.



Con el fin de apoyar el trabajo de los docentes, a continuación se presentan algunas alternativas para desarrollar el aprendizaje, actitudes y valores relacionados con la inclusión educativa dentro del aula

Las técnicas recopiladas provienen de diferentes fuentes (ver bibliografía citada al final)



Guía Página principal 1. Información y sensibilización al ... 2. Elaboración de adaptaciones me... 3. Infraestructura 4. Archivos

* Técnicas de presentación

Se trata de dinámicas que permiten "romper el hielo" con los alumnos para que se sientan cómodos con su entorno, de esta manera se da el primer acercamiento y contacto entre compañeros. Tiene la finalidad de conocer los nombres y las características de los alumnos, generalmente al inicio del curso cuando los alumnos no se conocen y/o al principio de cada sesión.

Guía Página principal 1. Información y sensibilización al ... 2. Elaboración de adaptaciones me... 3. Infraestructura 4. Archivos

La madeja de lana

Se colocan todas las personas en círculo y el guía toma una madeja de lana y a partir de tarjetas que contienen dibujos cuenta su postre favorito, su comida preferida, sus pasatiempos, sus mascotas. Cuando termina, le tira la madeja de lana a cualquier persona que quiera, pero sin soltar la punta. Luego los demás hacen lo mismo, tiran la madeja sujetándola de una punta y se va creando una especie de tela de araña. Lo ideal es que después se pueda desenredar. Nota: En caso de tener a un estudiante que presente Trastorno del Espectro Autista, se recomienda que reciba ayuda de su monitora para el desarrollo del juego y se invita a que el estudiante sea el que comience dicha actividad.

Guía Página principal 1. Información y sensibilización al ... 2. Elaboración de adaptaciones me... 3. Infraestructura 4. Archivos

El naufragio

El profesor dice al grupo que están en una situación de naufragio y que deben formar botes salvavidas con algunas de estas características:

- Que no queden del mismo grupo o ciudad.
- Que no se conozcan entre sí. - Número de integrantes en el bote.
- Mixtos o sólo hombres y/o mujeres.

Dentro del bote para sobrevivir deben cumplir algunas tareas:

- Dibujar las cualidades de cada uno.
- Saltar 3 veces en su lugar.
- Encontrar las letras escondidas que forman una palabra secreta.

- Saltar 3 veces en su lugar.

- Encontrar las letras escondidas que forman una palabra secreta.

- Deben ponerle un nombre a su bote.

Al final, el facilitador pide a cada bote que demuestre que cumplió sus tareas y decide si sobrevive o naufraga.

La palabra clave

Distribuir ocho tarjetas o papeles por equipo, cada una con un valor representado por una imagen: amistad, libertad, diálogo, respeto, compañerismo, valentía, ideal, etc. Las tarjetas se depositan en un sobre. El profesor forma los equipos y entrega el material de trabajo. Explica cómo realizar el ejercicio: el equipo escoge un sobre al azar y enseguida prepara un lema con el valor que le tocó. En plenaria muestra el lema y el nombre de sus integrantes y el lema.



Objetos clasificados

Cada alumno recibe 3 cajas y material reciclado: tapas, botones, frijoles, frascos, etc. El profesor le pedirá a cada alumno que ponga en cada caja un número determinado de objetos dependiendo de su forma, color o clase. Al final cada alumno escribirá el número de objetos que se hay en cada clasificación. Se puede realizar al final de cada sesión y los materiales pueden cambiar o aumentar conforme avanza el ciclo escolar.

Saludos cordiales

En la entrada del salón el docente coloca en una cartulina cinco tipos de saludos que los alumnos en parejas realizan con las manos, con un abrazo, un salto, girar, entre otros. Esta dinámica se realiza antes de comenzar la sesión del día.

